الهيئة العامة السورية للكتاب دار البعث

طـرائـق تـعليـم
اللغة للأطفال

تأليف
الدكتور محمود أحمد السيّد

قدّم له
د. عبد النبي اصطيف

الكتاب الشهري السابع

« واسأل من كان به خبيراً»:

الدكتور محمود السيد وتعليم اللغة العربية

الدكتور عبد النبي اصطيف

كثيراً ما يواجه المعنيون باللغة العربية في الوطن العربي عامة، والقطر العربي السوري خاصة، بسؤال ملفّع بشيء غير يسير من الاحتجاج المبطن : هل اللغة مهمة إلى هذه الدرجة؟ أما آن لها أن تترجل من على صهوة حياتنا لتدعنا وشأننا نمضي إلى ما خُلقنا له من شؤون أكثر جدية من هذه الصغائر المتصلة بنحوها وصرفها وأصواتها ومعانيها ودلالاتها؟

لماذا تصرّ، ويصرّ كل من نصّب نفسه قيّماً عليها، وعلينا، أن تظل هاجساً يؤرقنا حتى إنه يمكن أن يهدّد مستقبلنا(١)؟ خاصة وأن اللغة ليست، في نظر من يوجهون هذا السؤال، غير مجرد وعاء لما يعتمل في نفوسنا من أفكار وميول ومشاعر وخواطر؟ وهل نشرب إلا الماء؟ وهل نحتسي إلا القهوة؟ وهل ننتشي إلا بما يحتويه الكأس؟. فلم إذن كل هذا اللغو عن ضبط نطقنا لأصوات اللغة، وإخراج حروفها من مخارجها الصحيحة، والالتزام بصيغها الصرفية، ومراعاة قواعد بناء جملها، والتدقيق في دلالات مختلف مكوناتها، ومراعاة السياق في إنشاء خطاباتنا، وفي تفسيرنا لخطابات الآخرين؟. بل إن كثيرين، ممن قطعوا أشواطاً مهمة في حقول تخصصاتهم، يتذرعون بأنهم أطباء أو مهندسون أو مؤرخون أو مختصون بالحاسب أو الاقتصاد أو التجارة أو العلوم، وأن اختصاصهم يحول بينهم وبين إتقان لغتهم الأم، بل إنهم يرون ذلك أمراً منطقياً، إذ يبدو لهم الجمع بين إتقان الاختصاص وإتقان لغتهم كتابة وقراءة وحديثاً ومحاضرة ضرباً من ضروب المستحيل.

والحقيقة أن مسألة إتقان اللغة الأم ضرورة حيوية لارتباطها الوثيق بحرية الإنسان في التعبير، ولكونها أداة لا غنى عنها للمرء في تواصله مع الآخرين من الناطقين بلغته الأم ومع نصوص تراثه القومي، والمواريث المدوّنة بها، ولكونها – وهذا أخطر ما فيها- أداة للتفكير، فنحن نفكر باللغة التي نعرف، ودونها يصبح التفكير، حتى في أبسط الأم ور مستحيلاً . بل إن قدرة المرء على التعبير والتواصل مع الآخرين مرهونة بقدرته على التفكير، ومن ثم تمكنه من أدوات التفكير هذه . وكثيراً ما نجيل أفكاراً معينة في أذهاننا، ونحس أنها تكاد أن تكون في متناولنا، ولكنها تظل غائمة بعيدة عنا إلى أن نتمكن من أسرها بلغة ما نعرفها، نتقن استعمالها وتوظيفها في مختلف شؤون حياتنا . ولو أن أيّاً منا حاول أن يفكر ويعبّر ويتواصل مع الآخرين بلغة أخرى غير لغته الأم لكانت قدرته على التفكير والتعبير والتواصل مع الآخرين معادلة تماماً لدرجة تمكنه من تلك اللغة.

(١) النجاح في مقرر اللغة العربية شرط لازب في القطر العربي السوري للحصول على شهادة التعليم الأساسي، والشهادة الثانوية بمختلف فروعه

ولعل تذكير القارئ بحيّ بن يقظان ولقائه الأول بأبسال، الزائر القادم إلى جزيرته النائية، مفيد في هذا المقام، فعلى الرغم من خبرة حيّ بن يقظان الواسعة بأصوات الحيوانات التي ترعرع في صحبتها في تلك الجزيرة، وعلى الرغم من أن أبسال قد «تعلم أكثر الألسن ومهر فيها »، فإن التواصل بينهما كان مستحيلاً، مما أدى إلى هيمنة الفرَق الشديد على أبسال والتعجب والحيرة على حيّ بن يقظان إلى أن شرع أبسال في تعليمه الكلام أولاً بأول:

«كان يشير له إلى أعيان الموجودات وينطق بأسمائها ويكرّر ذلك عليه ويحمله على النطق فينطق بها مقترناً بالإشارة حتى علّمه الأسماء كلها ودرّجه قليلاً قليلاً حتى تكلم في أقرب مدة»(٢).

وبعبارة أخرى، لقد اقتضى اجتماعُ أبسال وحيّ بن يقظان تمكّنَ كل منهما من لغة مشتركة يستطيعان من خلالها العيش المشترك في تلك الجزيرة النائية والتفاهم والتواصل وتبادل الأحاديث والأفكار، لأن اللغة في نهاية المطاف مؤسسة اجتماعية .

وإذا كانت اللغة الطبيعية Natural Language أداة للتفكير والتعبير والتواصل مع الآخرين والموروث القومي المدون بها، ومواريث الآخرين المنقولة إليها، فإن إتقانها مهم غاية الأهمية، بل هو شرط لازب للحياة الإنسانية السوية والمعافاة والس ليمة. ولما كان العلم بالتعلّم، و «العلم في الصغر- كما يمضي المثل- كالنقش في الحجر»، فإن العمل على إتقان اللغة الأم ينبغي أن يبدأ في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان، وينبغي أن تشترك فيه الأسرة والمدرسة والمجتمع بوصفها أهم الفسح الفعلية التي يمارس فيها الإنسان مهاراته اللغوية، مثلما ينبغي أن يكون عملية منظمة مدروسة تستند إلى وعي كاف بآليات تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها المختلفة التي لا يستغني عنها المرء في حياته.

والحقيقة أن أهمية هذه العملية، بل خطورتها على مختلف المستويات: الفردية والاجتماعية والوطنية والقومية، هي ما حدا بالهيئة العامة السورية للكتاب إلى أن تقترح على الأستاذ الدكتور محمود السيدّ أن يؤلف كتاباً جامعاً مانعاً ميسّراً للقارئ العام يكون دليلاً مفيداً لكل أسرة في المجتمعات العربية في إكسابها اللغة الأم لأطفالها، وفي متابعة عملية الإكساب هذه في المدرسة وا لمجتمع . وكان الحافز على ذلك الخبرة النوعية التي يمتلكها هذا العلَم من أعلام الأمة في هذا الموضوع الجليل الشأن، «ولا ينبئك مثل خبير ». فقد كان الدكتور السيد المرجع الثقة في طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بها على مدى أكثر من أربعة عقود، ليس في القطر العربي السوري وحده بل في الوطن العربي أيضاً، وقد تتلمذ على يديه وعلى كتبه العديدة أجيال وأجيال من مدرسي اللغة العربية ومحبيها.

وفضلاً عن خبرته النوعية هذه، ثمة خبرته بالعربية وتراثها، ولاسيما تراثها الشعري الذي يرويه من أي الشدقين شاء، وخبرته التربوية، وإحساسه السامي بدوره العام الذي عليه أن يؤديه تجاه مجتمعه ووطنه وأمته، بل برسالته الإنسانية في الحياة مما ظفر بالتقدير والاحترام المتمثلين بمختلف

(١) انظر: حيّ بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهروردي تحقيق وتعليق أحمد أمين، الطبعة الثالثة(دار المعارف بمصر، القاهرة،١٩٦٦)، ص ١١٧.

المناصب العلمية التي تبوأها (عميداً لكلية التربية، ومديراً لقطاع التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية (ألكسو)، وخبيراً تربوياً في عدة دول عربية، وفي مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي، وفي منظمة اليونيسيف، وبرنامج الاتحاد الأوربي لإعداد المعلمين في الأردن، وأميناً عاماً مساعداً للشبكة العربية لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الوطن العربي) إلى جانب عضويته في مجمعي اللغة العربية في دمشق والقاهرة، ورئاسته تحرير مجلة التعريب التي يصدرها المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر، ورئاسته مؤخراً لجنة التمكين للغة العربية، ناهيك عن تسنّمه وزارتي التربية والثقافة في ا لقطر العربي السوري بعد عودته من عمله في ألكسو.

والهيئة العامة السورية للكتاب إذ تشكر الأستاذ الدكتور محمود السيد على تلبية دعوتها إلى تأليف الكتاب، الذي تودّ أن تقدمه مع دار البعث هدية إلى كل أسرة عربية، لترى في تلبيته هذه الدعوة تشجيعاً مباركاً لها على أد اء رسالتها، ودعوة غير مباشرة لكل من يشاركها الإيمان بهذه الرسالة إلى مساندتها بما يستطيعه أو يملكه من إمكانات وتعزيز دورها الحيوي في نشر الكتاب الذي يرتقي بالمعرفة والوعي اللذين يحتاجهما القطر العربي السوري أيما حاجة في عملية التطوير والتحديث التي يقودها رئيس الجمهورية العربية السورية الدكتور بشار الأسد حفظه الله.

والله من وراء القصد

فيحاء الشام، ربيع ٢٠٠٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

تمهيد

أطفال الأمة هم مستقبلها، وإذا كانت الأمة تفكر في بناء مستقبلها سليماً وصحيحاً ومعافى فما عليها إلا أن تلتفت إلى بناء أطفالها على أنه في قمة أولويات التنمية لديها، ذلك لأن مستقبل الأطفال إنما هو في أيدي الكبار الراشدين، وبناؤهم هو أفضل استثمار، إذ إن المواطن المزود بالمهارات العقلية والأدائية يعد ثروة قومية تحرص المجتمعات المتقدمة على العناية بها، والحفاظ عليها، وتوفير مستلزماتها.

وإذا كان بناء البشر، لا بناء الحجر، يعد في مقدمة الأولويات فإن تنمية الطفل هي المعوّل عليها في أي تنمية فعالة، ذلك لأن أطفال اليوم هم رجال الغد والمستقبل، وبقدر ما نعنى بتربية أطفالنا نضمن مستقبلاً مشرقاً لوطننا وأمتنا.

ولقد تنامى الإحساس على الصعيد العالمي بضرورة الالتفات إلى الأطفال وإيلائهم العناية التي هم جديرون بها ويستحقونها، فكانت اتفاقية حقوق الطفل التي تهدف إلى وضع معايير دولية لحماية الأطفال من الإهمال والاستغلال وسوء الاستخدام. وتركز هذه الاتفاقية على أربعة مجالات رئيسة لحقوق الأطفال هي البقاء والتنمية والحماية والمشاركة.

إن الحق الأول الذي نصت عليه الاتفاقية هو حق الطفل في البقاء على قيد الحياة، ومن ثم حقه في التعلم والراحة وفي التمتع بأوقات الفراغ والمشاركة في الأنظمة الثقافية على أنها وسائل لتمكينه من تحقيق النمو المتكامل.

وتؤكد الاتفلقية حق الطفل في حرية التعبير والفكر والضمير واختيار الديانة وفي الحصول على المعلومات، وتطالب الاتفاقية الآباء والأمهات باحترام آراء الأطفال ووجهات نظرهم وفقاً لأعمارهم ونضجهم، وتشجيعهم على الاضطلاع بدور فاعل ونشط في مجتمعاتهم.

إلا أن حق الطفل في حرية التعبير والفكر والضمير والاختيار إنما يتم بلغته الأم، ذلك لأن اللغة الأم هي شريكة ثدي الأم في إرضاع الطفل واكتمال نموه وبناء شخصيته، ومثلما تحوط الأم أبناءها بالرعاية والعناية والمحبة والعطف والحنان، كذلك تحوط اللغة الأم أبناءَها بالرعاية فتمدهم بالغذاء الفكريوالروحي، وما أمرَّ عقوق المرء لأمه وللغته الأم في الوقت نفسه

والواقع لا يناظر جبروت اللغة إلا حنوها، فهي الأم التي ترعى كل ناطق بها، وتحضنه بحنان، وكأنه طفلها الوحيد والأثير، تزهو وتنمو إن تمرد عليها شعراؤها، ولا تضيق ذرعاً بصرامة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزها، ولا تحرم النخبة من تميزها على حد تعبير الباحث نبيل علي

إن اللغة الأم مرافقة لعملية الرضاعة الطبيعية، تلك العملية التي لا تزود الطفل باللغة مفردات وتراكيب فقط، وإنما تزوده كذلك بالقيم الإنسانية من خلال شعوره بالأمن والأمان الذي يغرس في نفسه بذور الثقة والقوة، إذ إن تفاعل الأم مع طفلها يكسبه نمواً لغوياً وغذاءً عاطفياً وفكرياً.

ولما كانت اللغة الأم هي وسيلة الطفل لاكتساب القيم والاتجاهات والمبادئ التي يتشربها من ذويه ومجتمعه لتشكل شخصيته، وتتحكم في سلوكه عبر التنشئة الاجتماعية كان الحفاظ عليها بالممارسة والاستعمال الدقيق

والسليم والواضح أداة للتعبير الثقافي والتواصل الحضاري أمراً في غاية الأهمية، ذلك لأن اللغة الأم هي هوية المرء وهوية الأمة التي ينتسب إليها في الوقت نفسه، إنها رمز لكيانه وثقافته ودالة على المستوى الحضاري الذي بلغته أمته، وإنها القلعة الحصينة للذود عن الهوية والذاتية الثقافية والوحدة القومية.

وما أجمل نداء رسول حمزاتوف لغته الأم في كتابه «داغستان بلدي» عندما يقول: «إيه يا لغتي، أيتها اللغة الأم أنت ثروتي، كنزي المحفوظ ليومي الأسود ودوائي في كل العلل إذا ولد الإنسان بقلب مغن، لكن أبكم فخيرٌ له ألا يولد في قلبي كثير من الأغاني، ولي صوت، هذا الصوت هو أنت يا لغتي الأم، أنت التي قدتني كالطفل من يدي، وأخرجتني من قريتي إلى العالم الكبير، إلى الناس، وها أنذا أتحدث إليهم عن أرضي»(٣).

ويقول أيضاً : «إذا فسدت لغتي الأم، وأصبحت باردة غير مفهومة ومملّة فسيكون هذا أفظع شيء في حياتي»(٤).

وانطلاقاً من أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع تحرص الأمم الحية على اكتساب أبنائها لغتهم الأم، لأن اللغة هي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه وفكره، وهي وسيلته للتواصل والتفاهم مع أبناء مجتمعه، وهي أداة التفكير وثمرته، إذ لا لغة من غير فكر، ولا فكر من غير لغة، ويقول الدكتور طه حسين في هذا الصدد: «نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة، وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي ندبرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة، ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور»(٥).

ويقول الفيلسوف الفرنسي «كوندياك»: «إن عملية التفكير نفسها مستحيلة بغير اللغة ورموزها، ولا معرفة بغير تحليل، ولا تحليل بغير رموز، أي بغير ألفاظ».

وإذا كان ثمة من رأى أن وظيفة اللغة تتمثل في التفكير والتواصل والتعبير أو في التعرف والنداء والتعبير فإن المربي الأمريكي «جون ديوي» يرى أن التعبير ما هو إلا ضرب من التواصل، وأن الوظيفة الأساسية للغة إنما هي التواصل.

ونُظر إلى وظائف اللغة من زاوية أخرى على أنها تتمثل في(٦):

١- الوظيفة التأثيرية: وهدفها إنتاج سلوك معين في المخاطب، وجعله يتصرف بصورة معينة يود المرسل أن يقوم بها المستقبل.

٢- الوظيفة الانفعالية : وهدفها التعبير عن المشاعر الداخلية للفرد من خلال الكلمات التي يستعملها أو التنغيمات التي يسبغها على صوته.

٣- الوظيفة النسبية: وترتبط بالطريقة أو الأسلوب الذي يشار به إلى الأشياء من خلال الصياغات المختلفة في ضوء المواقف والأجواء التي يتفاعل معها المرء.

---

(٣) رسول حمزاتوف، **داغستان بلدي** دار الجماهير الشعبية، دمشق ١٩٨٣، ص٦٧.

(٤) المرجع السابق ص٦٩.

(٥) الدكتور طه حسين، **مستقبل الثقافة في مصر** مطبعة المعارف ومكتبتها، القاهرة ١٩٣٨، ص٥٢.

(6) Sebeok, T.A. **Style in Language**, (MIT press, Cambridge, Ma, 1960), pp.350-77.

٤- الوظيفة الشعرية: وتتعلق بالرسالة اللغوية وحدها في جمالها وأثرها في النفس وبنائها وجرسها الموسيقي المصور للشعور الإنساني.

٥- الوظيفة الـ «ماورا لغوية»: وتتعلق بالهدف البعيد من الرسالة، والغاية المنشودة من وراء السطور لا بين السطور وحدها، ومن وراء الكلام لا المعنى القريب فقط.

٦- الوظيفة الاستمرارية: وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع من جهة، كما أن الوظيفة الاستمرارية بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة أخرى.

وفصَّل بعض الباحثين في وظائف اللغة فألفوها تتمثل في:

١- الوظيفة النفعية: فاللغة وسيلة التعبير عن الحاجات والرغبات منذ الطفولة الأولى (أريد كذا...).

٢- الوظيفة التنظيمية: وتتبدى في الطلب من الآخر بصفة الأمر أو النهي «افعل... أو لا تفعل...».

٣- الوظيفة التفاعلية: وتعني تفاعل الإنسان مع أفراد مجتمعه بوصفه كائناً اجتماعياً، وما تطوره لغة المجتمع من صيغ تعكس التقاليد والموروث الثقافي والديني.

٤- الوظيفة الشخصية: فاللغة وسيلة الفرد في التعبير عن هويته وكيانه الشخصي وأفكاره ومشاعره ومواقفه تجاه ما يعترضه من قضايا وموضوعات.

٥- الوظيفة الاستكشافية: وتتمثل في صيغة الاستفهام عما لا يعرفه الإنسان.

٦- الوظيفة الإعلامية: فاللغة وسيلة نقل المعلومات والخبرات بين أفراد المجتمع ومن جيل إلى آخر.

٧- الوظيفة التخيلية: وتتمثل في التصوير البياني والقوالب اللغوية كالشعر والأهازيج والأغاني الشعبية.

٨- الوظيفة الرمزية: تعد اللغة رموزاً ذات دلالات يشير بعضها إلى موجودات في البيئة المحيطة، ويشير بعضها الآخر إلى مفاهيم تجريدية لا تدرك بطريق الحواس[٧].

واللغة على أنها نظام من الرموز تحقق وظيفتين متكاملتين:

أ - الوظيفة الاتصالية: حيث تعمل اللغة وسيلة للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها.

ب - الوظيفة التجريدية: إذ إن اللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر.

أما الوظيفة الاتصالية للغة فتتجلى في استقبال الرسائل ونقلها والاحتفاظ بها، والتوصل إلى اشتقاق نتائج جديدة في ضوء المعلومات المتاحة، ومن ثم إعادة بناء الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل بمقتضاها.

كما تتجلى الوظيفة الاتصالية للغة في التأثير في الأشخاص الآخرين، والأحداث الخارجية وتوجيه هؤلاء الأشخاص وتلك الأحداث، إضافة إلى التأثير في العمليات الفسيولوجية داخل الجسم وتعديلها.

ويمكن تلخيص وظائف التواصل اللغوي بصورة عامة في أنه

---

(٧) يوسف جمعة سيّد، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد١٤٥، عام ١٩٩٩.

١- يفسح في المجال للتفاعل البشري، ويتيح الفرصة للتفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات في مختلف المجالات والميادين، ويبعد الإنسان عن العزلة، ولعل في «قصة حياتي» لهيلين كيلر ما يوضح أهمية التواصل اللغوي ومرارة العذاب وقسوة الآلام التي يحس بها المرء بسبب حرمانه وسائل التواصل وخاصة اللغة.

٢- يتيح الفرصة لتعرف آراء الآخرين وأفكارهم لا عن طريق الاستماع فقط، بل بطريق المشاركة في الندوات والحوارات والمناقشة والمناظرات فيتفاعل المرء مع الآخرين ومع نفسه مما يساعد على تكوين شخصية مستقلة في المجتمع.

٣- يساعد الأفراد والمجتمعات على نقل الثقافات والتقاليد واللغات من مجتمع إلى آخر.

٤- يعمل على ترفيه المجتمعات بوساطة الكلمة المسموعة والمرئية والمطبوعة... الخ.

٥- يساعد أصحاب السلع على ترويج بضائعهم بطريق الإعلانات في الصحف اليومية وفي المجلات والإذاعة والتلفزة.

٦- يعلّم كما أنه يبلّغ ويرفه في الوقت نفسه.

٧- يعمل على تحقيق النظام والبعد عن الفوضى[٨].

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التواصل اللغوي ليست بعملية سهلة، وإنما تحتاج إلى التدريب والمران والممارسة، وهذا ما يعطي لطريقة التعليم الأهمية في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة وتعلّمها، فكان هذا البحث الموجز الذي نضعه بين أيدي معلمينا والأهلين آباءً وأمهات بغية المساعدة في الأخذ بأيدي أطفالهم إلى اكتساب لغتهم الأم.

ولقد تضمن البحث منطلقات تتعلق بتحديد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالأطفال الذين نعنيهم بالبحث وباللغة المقصودة وبطريقة التعليم، وبالنظر إلى اللغة على أنها مركز للدراسات الإنسانية، وتبيان نوعية كلام الأطفال في الرياض من حيث اللغة المتمركزة حول الذات واللغة المستأنسة أو الاجتماعية، وبالأخذ بالحسبان، أن تعليم اللغة حد نفسي معقد، وأن اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى، وأنه يحتاج إلى جو اجتماعي، وأن لطريقة التدريس دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم اللغة وتعلمها، على أن تتسم الطريقة بالمرونة في ضوء الأجواء والمستويات، وعلى أن تكون ثمة انتقائية بين الأساليب والطرائق تعزيزاً للإيجابيات فيها وتلافياً للسلبيات.

واشتمل البحث أيضاً على مراحل اكتساب اللغة بدءاً من الصراخ وانتهاءً باستخدام الكلمات والتراكيب مروراً بالمناغاة والمحاكاة وفهم مدلول الكلام، كما اشتمل على دور المحيط في عملية اكتساب اللغة وهو والأمربين في عملية تعليم اللغة وتعلمها.

ووقف البحث على الأهداف التي نبتغيها من تعليم اللغة، وكان ثمة تركيز على طرائق تعليم اللغة للأطفال في المحادثة والتعبير الشفهي، وفي الاستماع، وفي القراءة من حيث تنمية الاستعداد لتعلم القراءة في رياض الأطفال، ومراحل بتعليم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، حيث تم عرض الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية والطريقة المختلطة أو التوفيقية، ومن ثم تعليم القراءة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وأبان البحث الأخطاء المرتكبة في

---

(٨) الدكتور نبيل عارف الجردي، **المدخل لعلم الاتصال** مكتبة الإمارات، العين، ١٩٨٤، ص٤٥.

تعليم القراءة للأطفال، كما أبان تعليم الكتابة والتعبير الكتابي والنحو والإملاء والتذوق الأدبي، وذكر البحث أخيراً بعض العوامل المساعدة على الفهم

ولما كنا ننشد المحافظة على لغتنا القومية والارتقاء بها وإتقان مهاراتها كان تعرّف الطرائق التي نستخدمها في تعليمها وتعلّمها أمراًعلى درجة كبيرة من الأهمية، على أن توفر البيئة اللغوية السليمة لممارسة هذه الطرائق والتنويع فيها واعتماد المرونة في استخدامها في ضوء الأجواء والمستويات التي يتم التفاعل معها، وعلى أن يكون المعلمون والأهلون قدوة حسنة ومثالاً يحتذى لغوياً وتربوياً أمام أطفالهم في أدائهم اللغوي والتربوي

والله الموفق

دمشق نيسان ٢٠٠٨م **المؤلف**

طرائق تعليم اللغة للأطفال

نحاول فيما يلي أن نتعرف بعضاً من طرائق تعليم اللغة للأطفال وتعلمها بدءاً من الرياض وانتهاءً بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأ ساسي، آخذين بالحسبان أنَّ ثمة منطلقات تتعلق باللغة والطرائق نعتمدها في هذه الدراسة.

أولاً - منطلقات

ثمة باقة من المنطلقات تعد مسلمات في رأينا، وقبل أن نبدأ بذكر هذه المسلمات لابد لنا من تحديد بعض المصطلحات الواردة في البحث، فاللغة التي نتحدث عنها هي اللغة الأم «العربية الفصيحة». ولما كانت الأم تلم شمل أبنائها وتحتضنهم وترعاهم وتحوطهم بكل محبة وعطف وحنان كانت العربية الفصيحة هي التي تلم شمل أبنائها وتوحِّد بينهم، ذلك لأن العامية عامل تفريق بين أبناء الأمة، أما الفصيحة فهي عامل توحيد من هنا كان على الأبناء أن يكونوا بارين بلغتهم الأم «العربية الفصيحة» الموحِّدة والموحَّدة، إذ لاشيء أمرُّ من العقوق.

والأطفال الذين نتحدث عنهم هم أطفال الرياض ومرحلة التعليم الأساسي، وهي المرحلة الممتدة من الصفِّ الأول حتى التاسع، وهي مرحلة إلزامية ومجانية وتشتمل على حلقتين الأو لى من الصفِّ الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس حتى التاسع.

أما طريقة التعليم فهي مكوِّن من مكونات المنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل «System» تتبادل التأثير والتأثر ببقية المكونات أهدافاً وخُطّة ومحتوى وكتباً ومناشط ووسائل وتقنيات وتق ويماً، ونقصد بالطريقة الأسلوب المتبع في إكساب الناشئة المهارات اللغوية.

ويمكن إيجاز منطلقات البحث في الآتي:

١ـ تُعُّد اللغة مركز الدراسات الإنسانية في عالمنا المعاصر، إذ إنها تحظى بالاهتمام من علماء متعددي التخصصات[٩]، ولم يعد الاهتمام بها مقتصراً على اللغ ويين والتربويين وحدهم، وإنما يعنى بها عالم وظائف الأعضاء والطبيب المختص بالجهاز العصبي، وعالم الصوتيات وعالم الطبيعة والمهندس الكهربائي، وعالم النفس وعالم الاجتماع، وعالم الرياضيات...إلخ.

ويتطلب منا هذا التوجُّه من حيث العناية باللغة من علماء في مختلف مياد ين المعرفة أن يكون تعليم اللغة مسؤولية جماعية من المعلمين كافة وليس ملقى على كاهل معلمي اللغة وحدهم، ولقد أصدر المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية في بريطانيا قراراً يقضي بأنه يجب على كلِّ معلِّم أن يُعدَّ نفسه لتعليم اللغة الأم حتى لو كان معلماً للتاريخ أو الفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع أو غير ذلك من مواد المعرفة. وفي فرنسا يحاسب معلم الرياضيات المتعلم على أخطائه اللغوية على المستوى نفسه الذي يحاسبه فيه على أخطائه في الرياضيات.

---

(٩) الدكتور محمود أحمد السيّد، «اللغة مركز الدراسات الإنسانية »، **المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية بدمشق**«اللغة العربية والمعلوماتية» ٢٠٠٦.

وإذا كانت المهمة الأساسية لمعلمي العلوم تعليم المتعلم الدِّقة والوضوح كان عليهم في الوقت نفسه تتُّبع الغموض والخطأ في لغة المتعلم، وذلك لأنَّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في الإملاء أو القواعد أو غموض الأفكار وتشويشها هي الأخطاء نفسها التي تتكرر في كتابته إنْ في الفيزياء أو الكيمياء..إلخ.

ومن هنا كان التضافر بين المعلمين جميعهم في تتبُّع الأخطاء وملاحظتها وتصويبها أمراً على درجة كبيرة من الأهمية بغية النهوض باللغة والارتقاء بها، آخذين بالحسبان أنَّ اللغة التي يقومون بمراقبتها وتسديدها إنَّما هي اللغة الأم وليست لغة أجنبية.

٢- ثمة نوعان من الكلام لدى الطفل في مرحلة الرياض أولهما ا لكلام المركزي الذات، وهو الكلام الذي يتحدث فيه الطفل إلى نفسه غير مكترث بإصغاء المستمع، ولا مبالٍ بتكييف نفسه لوجهة نظره ومن ضروبه التكرار والمناجاة الأحادية والمناجاة الثنائية، وثانيهما الكلام المستأنس أو الاجتماعي، وهو الكلام الذي يوجه فيه الطفل الحديث إلى سامعه مراعياً وجهة نظره، ومحاولاً التأثير فيه، أو تبادل التفكير معه، ومن ضروبه الإخبار والنقد والأوامر والرجاءات والتهديدات والأسئلة والأجوبة.. إلخ(١٠).

وعلى رياض الأطفال أن تعنى بتعزيز النوع الثاني من الكلام لأنَّ بقاء النوع الأول لدى الطفل في مستقبل حياته يُعُّد ظاهرة غير صحية.

٣ - يُعَدُّ تعليم اللغة حدثاً نفسياً معقداً ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية (١١). وللأسرة دور كبير في سرعة هذا التعليم، إذ إنَّ أطفال الوسط الأسري والاجتماعي ذي المستوى الرفيع يكتسبون الكلام أكثر من غيرهم، ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك لأنها جزء من الوسط الاجتماعي، فدور المعلم أساسي هو الآخر في النهوض بلغة الأطفال والارتقاء بها في العملية التعليمية.

وعلى المدرسة أن ترمم الثغرات في لغة الأطفال وأن تغني بيئتها بالمثيرات والأجواء المشجعة على التنمية اللغوية.

٤ - إنَّ اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل المشي والسباحة والعزف على الآلة الموسيقية ... إلخ . ولمَّا كانت هذه العادات لا تكتسب إلا بطرائق التعليم والتدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان تعليم اللغة على أنَّه عملية تحفيظ وتسميع ونقل للمعرفة الم تمثلة في المفردات والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية لا يكفي لتكوين المهارة، ونعني بالمهارة اللغوية الأداء المتقن القائم على الفهم والسرعة والاختصار في الوقت والمجهود معاً، فعملية التمهير في تعليم اللغة وتعلّمها هي التي تؤدي إلى أن تغدو اللغة عا دة لا عملية تحفيظٍ وتسميع، والمهارات اللغوية نوعان مهارات إرسال وتتمثل في المحادثة والكتابة، ومهارات استقبال، وتتمثل في الاستماع والقراءة .

ويتطلب هذا المنطلق العدول عن الطرائق التلقينية في تعليم اللغة وتعلمُّها، والتركيز على تأمين العوامل المساعدة على تكوين المهارات اللغوية من ممارسة اللغة في المواقف الطبيعية والوظيفية في الحياة في جوّ من التشجيع والتعزيز والتوجيه والنقاء اللغوي في منأى عن أي تلوث.

---

(١٠) الدكتور محمود أحمد السيد، **في طرائق تدريس اللغة العربية**الطبعة الرابعة، جامعة دمشق ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ص٢٥.

(١١) 3- A.G.Goxer –L'enseignement du francais parlé et écrit- editions de léćole – paris p11.

٥- على الرغم من الخلاف بين أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس في اكتساب اللغة وبين أصحاب المدرسة التوليدية، فإن الفريقين معاً يتفقان على أنَّ اكتساب الطفل للغة إنَّما هو بحاجة إلى جو اجتماعي.

وإذا كان السلوكيون يرون أن عملية الاكتساب تتم بطريق المثير والاستجابة والمحاكاة فإنَّ التوليديين يرون أنَّ اكتساب اللغة لا يقتصر على المحاكاة وحدها، وإنما يضاف إليها التوليفيضل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية على تركيب أنماط لغوية وهياكل جديدة حتى لو لم يكن قد مرَّ بها من قبل

وإذا كان السلوكيون يرون أن عقل الطفل مخزن يجمع فيه الطفل المفردات والتراكيب التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي حتىّ إذا ما مرَّ بموقف جديد عاد إلى ذلك المخزن فاستعار منه المفردات والتراكيب التي تساعده على التفاعل في الموقف الجديد فإنَّ التوليديين يذهبون إلى أنَّ عقل الطفل مزود بآلية تعمل على توليد مئات لا بل آلاف من التراكيب الجديدة التي لم تكن في خبرته من قبل ولا في رصيده، وإنّما تساعده الإبداعية اللغويةالتي زُوِّد بها عقله على تأليف جمل وتقويم أخرى من حيث الصواب والخطأ حتى لو لم تكن من خبرته، إلا أنَّ هذه الإبداعية اللغوية التي زُوِّد بها عقل الطفل لا تعمل إلا في جو اجتماعيفهو الذي يفجرها ويفسح لها في المجال[١٢].

ومن هنا كان تأمين الأجواء الصحية لغة وتـربية في البيئة الاجتماعية التي يحتكُّ بها الطفل ويتفاعل معها يساعد أيما مساعدة على اكتساب اللغة السليمة.

٦- إذا كان لتمكُّنِ المعلم من مادته أثر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلَّمية فإنَّ لطريقة التدريس أثرًا كبيرًا في تحقيق الأهداف المرسومة للمادة، ذ لك لأنَّ المعلِّم لا يعلّم بمادته فحسب وإنما يعلّم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقاته مع ناشئته وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى .

٧- لا يغيبَنَّ عن البال أنَّ طريقة المعلم في التعليم لا تصنع المعلم وإنما هو الذي يصنعها ويبتكرها ويكيفها وفق المادة والوسيل ة والمستويات التي يتفاعل معها . ولا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده وشلّ قواه مثل إلزامه باتباع طريقة معينة على أنَّها هي المثُلى والفُضلى، والمعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة محكوم عليه بالإخفاق، إذ يمكن للمعلم أن يستخدم عدة طرائق في الموقف الواحد .

وتعتمد التربية المعاصرة حاليًا الأسلوب الانتقائي في التعليم فتختار الإيجابيات من الطرائق وتتلافى السلبيات، على أنْ ينظر المعلم إلى الطريقة المختارة على أنّها وسيلة لتيسير عملية التعليم وتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغيّر من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع معرفةً ووجداناً وأداء . ومن هنا تكون طريقة التدريس جزءاً من نظام متكامل يشمل المتعلم والأهداف والأساليب والمناشط والوسائل والتقويم .

٨- إن اعتماد المرونة في اختيار الأساليب والطرائق وحرية المعلم في الحركة والتصرف، وخلق المواقف الإيجابية في التعليم، كلُّ أولئك كان مؤدياً إلى الابتكار وتحقيق النجاح في تحقيق الأهداف.

وعلى أي حال كان على المعلم عند اختيار الطريقة أن يراعي عنصر الاقتصاد في الوقت والمجهود وعنصر الإمكانات المتاحة، وكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توفر الفعالية كانت أولى بالاختيار .

(١٢) الدكتور نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت١٩٧٨م.

وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل الحصول عليها بشيء من المجهود المعقول كانت أفضل، على أن يكون المعلم مرنًا في الاختيار في ضوء الأجواء والمستويات والإمكانات.

ثانياً ـ مراحل اكتساب اللغة عند الطفل

إن الأجهزة الصوتية لدى الطفل تساعده على اكتساب اللغة، وهي متكيفة في الوقت نفسه لتقبلها، إذ إن الاستعداد لدى الطفل لتعلم أي لغة بشرية ظاهر بصورة جلية، ويكتسب الطفل لغة المجتمع الذي يحيا فيه، وإنه بعد سن معينة إذا لم يكتسب اللغة فلا يمكنه أن يكتسب أي لغة بشرية، ومن المحاولات التي جرت في التاريخ لعزل بعض الأطفال الصغار قبل أن يبدؤا الكلام لمعرفة ما إذا كان في استطاعتهم خلق لغة خاصة بهم محاولة «بسماتيك» فرعون مصر، ومحاولة «فردريك الثاني » في صقلية عام ١٢٠٠م ومحاولة «جيمس الرابع » في اسكتلندة عام ١٥٠٠م.

وأبانت هذه المحاولات أن الأطفال الذين لم يتعلموا اللغة من صغرهم لم يخلقوا لغة خاصة بهم، وأنهم يتمكنون من تعلم اللغة بعد ذلك إذا كانوا في سنيهم الأولى، أما إذا تأخروا عن سنوات الطفولة الأولى فمن المتعذر تعليمهم اللغة إلا بشكل محدود جداً.

وإذا كانت المحاولات السابقة رمت إلى عزل الأطفال عن المجتمع البشري من غير أن يتأثروا بمجتمع آخر فماذا يحدث لو أن طفلاً ما عاش بين الذئاب أو القردة أو الغزلان؟ أجاب المستر «جيسل» في كتابه «طفل الذئاب وطفل الإنسان » عن هذا التساؤل حيث روى قصة طفلتين عاشتا مع الذئاب في ا لهند، وكانتا تسلكان سلوك الذئاب، وبعد وضعهما في ملجأ للأيتام كان يديره مع زوجته وإجراء تدريبات مستمرة عليهما ليتخلصا من سلوك الذئاب، واكتساب سلوك البشر، ماتت الصغيرة، وبقيت الكبرى التي كان عمرها آنئذٍ ثماني سنوات، وبعد مضي سنتين نطقت الكلمة الأولى لرئيسة ا لملجأ إذ قالت «ما» وغدا رصيدها اللغوي بعد مضي ست سنوات ثلاثين كلمة، وبلغ رصيدها عندما ماتت /٤٥/ خمساً وأربعين كلمة وكان عمرها آنذاك سبع عشرة سنة.

أما مراحل اكتساب اللغة عند الطفل فيقسمها معظم الباحثين إلى أربع مراحل[١٣]:

١ – مرحلة ما قبل اللغة:

وهي مرحلة الصرياح أو الصراخ، وتمتد من مولد الطفل، وقد تستمر إلى أسبوعه السابع أو الثامن، وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى، وهي صرخة الولادة ذات الدلالة المهمة في نمو اللغة، لأنها تمثل أول استعمال للجهاز التنفسي الدقيق.

ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهمي ة كبيرة في تمرين الجهاز الكلامي عند الطفل ووسيلة لإشباع حاجاته ورغباته، فالطفل يستخدم الصراخ للتعبير عن حاجاته الوجدانية ودوافعه المختلفة . والوظيفة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى من الحياة هي وظيفة اللغة في أبسط صورها، وهي وظيفة الاتصال بالآخرين، وطلب العون منهم إشباعاً لحاجاته، إذ يرى «فالون» أن الصراخ ذو دلالة غذائية ومرتبط بحاجات الطفل وأحاسيسه الداخلية، كما أرجعت «شارلوت بوهلر » صراخ الطفل في شهوره الأولى إلى الألم

(١٣) الدكتور محمود أحمد السيّد، المرجع السابق، ص١٢٧.

والمنبهات القوية والاضطرابات القوية في أثناء النوم والتعب والجوع والعجز عن القيام ب الاستجابة المقصودة، وفقد الأشياء التي يلعب بها، والخوف واختفاء الشخص الآخر الموجود أمامه.

وأصوات الطفل حتى آخر الشهر الأول غير مقطعية، إلا أنها تسمح له تدريجياً بأن يصغي إلى نطقه، وهنا يحصل شيئاً فشيئاً تآذر بين سمع الطفل ونطقه، وتنمو عنده عاطفة اللعب بالأ صوات، إذ تصبح الأصوات بعد مرور الأشهر الأولى أشبه بالكرة يرميها الطفل إلى الحائط فترجع إليه .

وهكذا تضرب أصوات الطفل أو أصوات الآخرين أذنيه فيصوت ثانية، وتستمر العملية إلى أن يوقفها منبه جديد، وتكثر نسبة أحرف العلة في هذه المرحلة قياساً إلى نسبة الأحرف المت حركة، ذلك لأن أحرف العلة لا تتطلب كالأحرف المتحركة إيقافاً كلياً أو جزئياً لعملية إخراج الهواء.

٢- مرحلة المناغاة:

وهي مظهر يخلّف الصراخ ويسبق اللغة، وهي نشاط لاعب يعتمد على تكرار الأصوات، وإن كان بعض الباحثين يرون أن للمناغاة مظهرين أحدهما تعبيري وثانيهما لاعب، والمناغاة وراثية تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسها، إلا أن للوسط أثره في تثبيت أصوات معينة وتطور أصوات أخرى دون غيرها، وتختلف المناغاة عن الصراخ في أن المناغاة منغمة ذات ألحان متغيرة وفق حالات الطفل الوجدانية ورغباته، في حين أن الصراخ لا يسير على إيقاع، وهو غير ملحن، والصراخ غير مقطعي في حين أن المناغاة ذات أصوات مقطعية مما يجعل المناغاة ذات سمة إنسانية لأن المقطعية هي سمة الكلام الإنساني، بينما يشترك الإنسان والحيوان في الصراخ، وإذا كان الصراخ يخدم حاجات عاجلة لدى الطفل فإن المناغاة تخدم حاجات عاجلة وآجلة معاً، كما أن المناغاة إرادية، يتمكن الطفل بها من السيطرة على جهازه الصوتي، في حين أن الصراخ غير إرادي، والصراخ يعبر عن انفعالات غير سارة، بينما تصاحب المناغاة الرضا في الأعم الأغلب.

أما الأصوات التي يخرجها الطفل في المناغاة فهي عبارة عن أحرف علة ومتحركة وتسبق أحرف العلة في الظهور الأحرف المتحركة.

وتتكون المقاطع الأولى من أحرف العلة والأحرف المتحركة، وهذه المرحلة يطلق عليها بعض الباحثين مرحلة «الهدير» ثم يضيف الطفل مقطعاً آخر بعد عدة أسابيع، ثم يضيف إلى المقطعين مقطعاً ثالثاً، وهنا يأتي دور المحيط ليعزز بعض المقاطع مما يدفع الطفل إلى تكرارها، على حين تتلاشى مقاطع أخرى لا تلقى الاستجابة من المحيط، كما أن لسمع الطفل أثراً في تثبيت بعض الأصوات وزيادة تطور أصوات معينة دون غيرها.

وترى «هيرلوك» أن المناغاة تبدأ في الشهر السادس بالظهور بصورة واضحة، ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن منخفضة بعدها لتندمج في مرحلة الكلام عند الشهر الخامس عشر، ويرى الدكتور «عبد العزيز القوصي» أن ذهن الطفل يدرك تنوع الأصوات التي يخرجها ويستمع إليها، ويربط بينها وبين طرق إخراجها . وهنا تبدأ مرحلة تجريب يحرك فيها أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمع إلى نتائج هذه المتغيرات والحركات . وهذه المرحلة التجريبية تبدأ حوالي الشهر الخامس أو السادس عندما تبدأ أذن الطفل بالتمييز بين الأصوات المختلفة، وهنا يظهر عامل وجداني يؤدي دوراً هاماً في نمو الطفل من جديد، وهو عامل الشعور بالمقدرة أو الإحساس بالقوة أو التمكن من إحداث صوت يسمعه بأذنيه، وهذا كله يشعره بلذة النجاح، ويخلق فيه الاهتمام بمواصلة

الجهد والاندفاع للاستمرار بالقيام بمحاولات جديدة أطول مدة وأكثر تنوعاً من المجالات السابقة، وهذا العامل يؤدي دوراً هاماً في تعلم الكلام.

٣- مرحلة المحاكاة:

يرى «فللون» أن الطفل يعبر بحركات وجهه عن كل ما يمر بخاطره، وأنه يلعب بأفكاره قبل أن يتلفظها، وأنه بعد الشهر الثالث يأخذ بمحاكاة من حوله في إيماءاتهم وتكشيراتهم، وأن الحركات المعبرة عنده هي جسر موصل إلى لغة الكلام، وأن كلماته الأولى لا تأخذ دلالتها إلا بما يصحبها من حركات معبرة.

وفي المرحلة السابقة لظهور الكلام واستعماله استعمالاً تاماً يبدأ الأطفال شيئاً فشيئاً بالاقتراب من نطق الكبار وتلفظهم، إذ تأخذ أصواتهم بالتأثر بكلام الآخرين ونبراتهم، وهذه هي مرحلة الفهم وبدء محاولات التكلم كما يتكلم الراشدون.

ولقد أشار «كارل بوهلر» إلى أن الوصول إلى مرحلة الفهم يمر بثلاث مراحل، إذ إن الطفل في المرحلة الأولى ينتبه إلى الكلمات المنطوقة في المحيط ويرتاح إليها، أو إلى أي صوت كان، وفي المرحلة الثانية يلتفت إلى مصدر الصوت الذي أتت منه الكلمات والأصوات، وفي المرحلة الثالثة يربط بي ن الرؤية والسماع إلى أن يصل إلى الفهم بمعناه الخاص.

وتستغرق مرحلة الفهم قبل التلفظ مدة قد تزيد على ثلاثة أشهر عند أغلب الأطفال، وإن كان من الصعوبة بمكان تحديد وقت بدء فترة الفهم وانتهائها. وتبدأ المحاكاة بعد الشهر التاسع كما يرى أغلب الباحثين، وتستمر حتى سن المدرسة. وثمة من يرى أن ظاهرة المحاكاة ترتبط بظاهرة المناغاة، إذ إن بعض أصوات المناغاة التي تظهر منذ الشهور الأولى يعمل فيها الطفل على محاكاة الآخرين، إلا أن قمة المحاكاة تكون خلال النصف الثاني من السنة الأولى.

ويربط المربي «جان بياجه» في كتابه «تكوين الرمز عند الطفل» بين المحاكاة والذكاء، ويرى أن هنالك توازياً بين الذكاء والمحاكاة من حيث النمو، وأنها أحد مظاهر الذكاء.

أما أنواع المحاكاة فقد صنفها«دوكرولي» على النحو التالي:

١- محاكاة تلقائية وأخرى إرادية، أي ما يقصد فيها الطفل أن يحاكي، وأخرى لا يقصد فيها أن يحاكي.

٢- محاكاة مع فهم وأخرى من دونه.

٣- محاكاة عاجلة وأخرى آجلة.

٤- محاكاة دقيقة وأخرى غير دقيقة.

وهناك فروق فردية بين الأطفال في القدرة على المحاكاة ونطق الكلمة الأولى، وتخضع لعوامل متعددة كالذكاء والسن وفرص الكلام المتاحة للطفل، ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة... الخ.

ويرى «لوريمر» أن الكلمة الأولى عند الطفل تظهر عندما يحاكي فيها الطفل الآخرين محاكاة عاجلة، كما يرى «واطسن» أن الطفل قبل أن يتكلم، وقبل أن يجرب إعادة الكلام يفهم القول المسموع، أو على الأقل يفهم عدداً من الكلمات التي تلفظ من حوله، وفهم الكلمة المسموعة يعني الاستجابة لها بالشكل المناسب إما بالعينين أو الوجه أو اليدين أو بالجسم.. الخ.

٤- مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، ويرى «كوهن» أنه يمكن تمييز المراحل التالية وصولاً إلى هذه المرحلة:

١- ظهور عناصر الاتصال الأولى.

٢- تضاعف عناصر الاتصال المستعملة وحدها.

٣- ظهور المجموعات.

٤- ظهور الصور النحوية للغة الراشد.

وإذا كان ظهور عناصر الاتصال الأولى يتم في الشهر التاسع أو العاشر فإن تضاعفها يصبح واضحاً بين الشهرين الرابع عشر والثامن عشر . أما ظهور المجموعات الأولى فيبدأ في الشهر الثامن عشر، ثم تظهر بعد ذلك بقليل بعض الصور النحوية، وتتضح المعاني وتصبح أوضح وأصرح مع ظهور المجموعات الأولى، والمجموعة التي تتألف من كلمتين هي التي تنشئ المرحلة الأولى من الجملة، وتتميز بدايات الجملة بظهور العلاقات العضوية بين الكلمات بالتكامل الذي يجعل كل كلمة تتلقى جزءاً من معناها من بقية الكلمات .

وثمة مراحل لتكوين الجملة بدءاً من مرحلة الكلمة الواحدة التي تؤدي معنى الجملة ومروراً بمرحلة الجملة الأولى إلى مرحلة الجملة القصيرة في السنة الثالثة غالباً، حيث يستخدم الطفل الجمل القصيرة كالأمر، وغالباً ما تكون حروف الجر والعطف محذوفة. أما تكوين الجملة التامة فيتم بين السنتين الثالثة والرابعة، إذ يسيطر الطفل على بعض المشتقات، وتصبح الجملة تامة ومفيدة.

وتظهر الأسماء أولاً ثم الأفعال ثم الصفات . أما اكتساب الأ دوات فيأتي متأخراً، والتدرج في اكتساب هذه الأدوات يتناسب ودرجة التعقيد والتجريد في العلاقات التي تعبر عنها هذه الأدوات . وهكذا تظهر الظروف والأدوات التي تعبر عن ظروف المكان قبل غيرها . أما تزايد المفردات فمصحوب بتعبير أدق للمعاني، وكلما تزايد العدد الذي يملكهالطفل من الكلمات للتعبير عن أفكاره اتضح معنى كل كلمة، وتلوّن بلونه الخاص، وهذا يؤدي إلى تمييز قواعد النحو

أما كيف يكتسب الطفل معاني الكلمات فهذا أمر في منتهى الصعوبة، فهو يدرك الكلمات التي تدل على محسوسات يشار إليها وتدرك بطريق الحواس، ويستعملها في حين أن إدراكه للأمور المعنوية يأتي متأخراً، وغالباً ما يكون غامضاً وغير دقيق في بداية الأمر.

ولخص «واطسن» مراحل اكتساب اللغة عند الطفل على النحو التالي:

١- إذا كان عمر الطفل ستة أشهر فإنه يتلفظ محدثاً نوعاً من التنغيم.

٢- إذا كان عمر الطفل اثني عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم كلمة أو أكثر في معناها مثل «بابا، ماما» ويفهم التعليمات والأوامر اللفظية المصحوبة بإشارات مميزة أو بتنغيمات.

٣- إذا كان عمر الطفل ثمانية عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم أربع كلمات أو خمساً ويستخدم كلمتين معاً.

٤- إذا كان عمر الطفل سنتين فما فوق فإنه يستطيع أن يسمي أربعة أشياء أو خمسة مألوفة لديه مثل : ساعة، مفتاح، سكين، قلم، كتاب، ...الخ، ويستطيع أن يستخدم حرفين من حروف الجر: في، على.

٥- إذا كان عمر الطفل ثلاث سنوات فأكثر فإنه يستطيع استخدام الضمائر مثل: أنا، أنت، ياء المتكلم استخداماً صحيحاً، ويمكن أن يستخدم الجموع والأزمنة الماضية وصيغ التفضيل، ويعرف ثلاثة من حروف الجر، ويميز بين «في» و«تحت» و«خلف» ويعرف الأجزاء الرئيسية في جسمه مع تسمياتها.

٦- إذا كان عمر الطفل أربع سنوات فأكثر فإنه يعرف أسماء الألوان الشائعة، ويمكن أن يستخدم أربعة من حروف الج ر، وهو قادر على أن يقول ما يمكن أن تفعله الحيوانات الأليفة مثل «القط، الكلب » ويسمي الأشياء العامة في الصور، ويمكن أن يعيد ثلاثة أرقام بعد سماعها وأكثر .

٧- إذا أصبح عمر الطفل خمس سنوات فيمكن أن يستخدم الكلمات الوصفية بسهولة، ويعرف الأضداد الشائعة مثل : كبير وصغير، خشن وناعم، ثقيل وخفيف ... الخ، ويعرف متى يقول : من فضلك، وأشكرك، ويمكن أن يعد إلى المائة .

ثالثاً ـ أثر المحيط في النمو اللغوي(١٤)

يعتمد الطفل في مراحل الطفولة الأولى إلى تقليد لغة الآخرين بطريق المحاولات التي يقوم بها بينه وبين نفسه إلى أن تحاكي لغته في مستواها مستوى لغة الراشدين، ومحاكاة الطفل للوسط الذي يحيا فيه على جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللغة، ذلك لأن اللغة هي أداة الطفل للانصهار الاجتماعي والاتصال بالآخرين تلبية لحاجاته وإرضاء لمتطلباته.

وأهمية الأم وأفراد الأسرة جميعاً في عملية اكتساب الطف ل للغة في فترات الطفل الأولى أقوى من أن تذكر، إذ تشير «آنا فرويد» إلى أن طفل الرياض، قد يتأخر ستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي إذا كان بعيداً عن أسرته في معاهد خاصة، وحين يرجع إلى أمه في أيام الأعياد يتبين أنه يتقدم في لغته أسبوعاً أو أسبوعين ما لا يفعله ه نالك في ثلاثة أشهر، وعلى العكس وجد أن طفل الأسرة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفتقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً .

كما أكدت أبحاث «مكارثي» أن الطفل الوحيد يتمتع بانتباه أكبر من أمه، مما يجعله يكتسب اللغة بسرعة، ويلاحظ أن البنات أكثر تقدماً من البنين في عم لية اكتساب اللغة بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه البنت بجانب أمها أكثر من الذكور الذين ينصرفون إلى اللعب في خارج البيت في الأعم الأغلب، كما أن لتشجيع الآخرين وعطفهم أثراً كبيراً في سرعة اكتساب اللغة، فإذا انتفى العطف والتشجيع أدى ذلك إلى تأخر الطفل لا بل إلى تعثره، إذ إن بعض أمراض الكلام مثل التأتأة والفأفأة والتلعثم والارتباك والتي يرجع بعضها إلى فقدان العطف والتشجيع والانفعالات الحادة التي يتعرض لها الطفل تسبب كفاً مؤقتاً أو تقهقراً في كلامه.

وتقول «أزاكس» إن أي صراع يعانيه الطفل أو صعوبة يتعرض لها، قد يجلبان بعض الإيقاف للارتقاء السوي لكلامه، وتؤيد «هيرلوك» هذا الرأي في أن قلق الطفل نتيجة لشعوره بالخيبة أو الحرمان لسبب أو لآخر من الأسباب المباشرة لعيوب الكلام.

ويرى «لوريمر» أن تأمين الجو الملائم المفعم بالمحبة والتشجيع والعطف خير حافز للطفل لينقل صور نشاطه الحركي واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط اللفظي.

---

(١٤) المرجع السابق ص١٦٦.

ويشير «جونسون» إلى أن زيادة إلحاح الآباء على أطفالهم في أمور الحياة يزيد من تلكؤ الأطفال وترددهم في الكلام، كما يشير«وايت» إلى الغياب شبه الكامل للدراسات والبحوث التي تأخذ بالحسبان أنماط التفاعل بين الراشد والطفل في تطور اللغة.

وتسهم الأم إسهاماً كبيراً في مجال اكتساب الأطفال للغة، ويمكن تصنيف الأمهات في ثلاث فئات كبيرة : الأمهات اللائي يقصِّرن مع الطفل، والأمهات اللاتي يُفرِطْنَ مع الطفل، والأمهات اللواتي يقفن على درجة مثلى في التعامل مع لغة الطفل والارتقاء بها. ويقدم «وايت» تسجيلاً لأحدمقاطع الحوار بين أم وابنتها يوضح من خلاله هذه الدرجة المثلى للتعامل . ويدور الحوار بين «ليزا» وهي طفلة في الرابعة من عمرها، وأمها التي تنتمي إلى الطبقة المتوسطة:

«ل» دلالة على ليزا، و«م» دلالة على الأم:

ل: (تتناول الكتاب) هذا هو هري.

م: (تنحني لترى) أين هو الهر؟

ل: على الشجرة، إنه لا يريد النزول لعشائه، إن بابا الهر ليس في البيت.

م: إنه ليس في البيت.

ل: لا، صعد إلى الشجرة، أوه إصبع رجلي «تتلمس ليزا رجلها».

م: ماذا حدث لإصبع رجلك؟ أدرت كرسيك عالياً؟

ل: لا، إني طويتها «تتفحص إصبع رجلها».

م: (تفرك رجل ليزا) تحسن الآن؟

ل: (تجد صورة أخرى في كتابها) نعم انظري الرجل، إنه يكتب على الشيء.

م: هذا حاسوب، إنه يكتب على الحاسوب.

ل: (تتأرجح) انظري الحاجز، إنه لا يستطيع أن يمر من فوقه.

م: لا، الحاجز عال جداً.

ل: الهنفذ (تقصد القنفذ) يستطيع القفز من فوق الحاجز، انظري كما أقفز أنا (تضحك وتقفز مرتين).

م: (تضحك) تعملين كالقنفذ.

ل: (تدور على كرسيها، تنظر إلى الكتاب بصمت خلال بضع ثوان) انظري الأولاد إنهم يلعبون، أشعر بالحر (تطرح الكتاب أرضاً).

م: ضعي الكتاب جانباً إذا انتهيت من القراءة.

ل: هنا؟ (تجتاز الغرفة وتشير إلى المكتبة).

م: نعم (ثم تحدد لها)، ضعيه على اللوح الأوسط.

ل: هذا؟ (تلمس اللوح الأوسط).

م: نعم، هذا، إنك فتاة طيبة، تقدمي وأعطني قبلة.

ل: (تضحك وتركض نحو أمها، تتسلق الأريكة، وتقبّل أمها التي تأخذ ليزا في أحضانها وتقبلها).

م: إنك تشعرين بالحر، سوف نسبح في الماء بعد الغداء.

ل: (تقفز نحو البهو وتغني) سنسبح، سنسبح، سنسبح.

ويشرح «وايت» هذا الحوار على النحو التالي : «تقدم الأم للطفل أنموذجاً لفظياً رائعاً، فهي تنطق بوضوح، وتستعمل الجمل القصيرة والبسيطة التي تلائم عمر الطفل ومستوى تطوره، وتستخدم الكلمات والجمل التي تتناسب بدقة مع كلمات الطفل وجمله، وتعلمه كلمات جديدة والاختلافات بين الأشياء والمفاهيم المتقاربة، وتؤمن له إرجاعاً محدداً وآنياً للأثر اللفظي، إنها تقوم بعملية تعليمية دون أن تدري في جو من البهجة والسرور المتبادل

وتشتمل الطريقة الضمنية للأم المثالية عند «وايت» على لجوء معمم إلى «الارتكاسات» التصحيحية والتغذية الراجعة، وهي فعالة بمقدار ما تكون فورية ومتواترة ومحصورة بمظهر محدد من مظاهر العبارة . وتظهر هذه التغذية في الغالب على صورة توسيع العبارة التي تلفظ بها الطفل، وتتناول المظهر الصوتي أو الدلالي أو التركيبي.

وفي ضوء ذلك فإن الأم في حوارها مع ابنتها «ليزا» تجيب عن الجملة التي تتضمن كلمة «هنفذ» بجملة أخرى تشتمل على الكلمة ملفوظة لفظاً صحيحاً «قنفذ» «ارتكاس صوت تصحيحي »، وفي موضع آخر من الحوار تستبدل الأم من الحوار بالتعبير اللامتمايز الذي تستخدمه الطفلة «الشيء» تعبيراً محدداً قامت بتكراره فوراً في عبارة جديدة «هذا حاسوب، إنه يكتب على الحاسوب» «توسيع دلالي».

ويتعين على هذه التوسيعات حتى تكون نافعة أن تبقى قريبة جداً من عادات الطفل، فإذا اجتاز الطفل مرحلة الطفولة الأولى وأضحى في الطفولة الثانية المتأخرة يزداد تفاعله مع البيئة المحيطة به بوجهيها المادي والمعنوي، فينتقل من المجتمع الصغير إلى مجتمع الرفاق والرياض، فإذا اتسمت علاقاته بالاستواء مع الأقران والمعلمين كان اكتسابه للغة طبيعياً، وإذا تعرَّض إلى هزات وانفعالات أثر ذلك في عملية الاكتساب

ومن هنا كان على مربيات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي أن يوفرن الجو الملائم المتسم بالحب والعطف والحنان لهؤلاء الأطفال، فكم من معلمة نفرَّت الطفل من أجواء المدرسة نتيجة تصرفات قاسية بعيدة عن الرعاية والاهتمام!

وكم من معلمة حبَّبت الأطفال بأجواء المدرسة بسبب ما أحاطتهم به من محبة وعطف وحنان!

ويعكس الرصيد اللفظي للطفل المحيط الذي نشأ فيه، وليس المقصود بالرصيد حجم المفردات فقط، وإنما اتساع أفقها وعمق معانيها، إذ إن الطفل في اكتسابه للغة يواجه أمرين

أ - اكتساب شكل الألفاظ والتراكيب اللغوية.

ب - اكتساب ما تتضمنه تلك الألفاظ والتراكيب من معان وخبرات.

فإذا كان الوسط الاجتماعي فقيراً في مضمونه وخبراته نشأ الطفل فقيراً في رصيده اللغوي، وإذا كان غنياً في ثقافته اقتبس الطفل الكثير من المناشط السائدة في هذا المحيط.

ولقد أثبتت البحوث والدراسات التي قارنت بين أطفال الطبقة المثقفة والطبقة العاملة، وبين أطفال الطبقة الموسرة وأطفال الطبقة المعسرة أن الفرق بين هذه الطبقات يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقترب من ثمانية لصالح أبناء الطبقة المثقفة.

والمعلم الفطن هو الذي يتعرف الأوساط التي يتفاعل معهافإذا ألفى أن ثمة فقراً مدقعاً في الرصيد اللفظي والخبرات عمد إلى إغناء هذا الوسط بطريق الخبرات غير المباشرة، الأمر الذي يوسّع الآفاق، ويزيد في تنمية الخيال، كما يمد المتعلمين بثروة لفظية لا تتوافر لهم في بيئتهم الضيقة

ويشير المربي الأمريكي «جون ديوي» إلى أثر المحيط الاجتماعي في اكتساب اللغة والدور الذي تؤديه الأم في هذا المجال فيقول: «إن الوسط الاجتماعي يعمل على تكوين العادات اللغوية، إذ إن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون في سياق الحياة العادية بسبب كونها ضرورة اجتماعية لا أ دوات موضوعة من اجل التعليم، والطفل كما يقول الناس يتعلم لغة أمه. أجل إن التعليم المقصود في المدارس قد يصلح من هذه العادات اللغوية التي اكتسبها الطفل من أمه، ولكن ما أن يتهيج الطفل حتى تغيب عنه في كثير من الأحيان أساليب الحديث التي تعلمها عن عمد، ويرتد إلى لغته الأصلية الحقيقية».

رابعاً ـ أهداف تعليم اللغة

تؤدي اللغة للفرد وظائف متعددة تتمثل في التفكير والتواصل والتعبير، وإنَّ أهمية اللغة لا ترجع إلى كونها وسيلة للتخاطب والتواصل بين الجماعات والأفراد أو بين المرء وذاته فقط، وإنما ترجع إلى كونها رمزًا للهوية التي تُميِّز شعبًا عن شعب وتطبع حضارته ودرجة حضوره في مسرح الوجود والحياة، وصولاً إلى الاستدلال على ما في أعماق النفس وتصورات الذهن. وثمة تلازم بين الفكر واللغة، فَمَنْ لا عقل له ولا فكر فلا لغة سليمة لديه، ولا سبيل إلى اعتباره جزءًا ملتحمًا بالكل الذي هو المجتمع[١٥].

وإذا كان الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلُّمية يتمثل في بناء الفرد فكرًا ونزوعًا وأداءً فإن أهداف تعليم لغتنا العربية تتمثل في:

١ـ إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثةً واستماعًا وقراءة وكتابة.

٢ـ تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكُّن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة بكل سهولة ويسر وتلقائية إنْ بطريق المحادثة أو الكتابة.

٣ـ تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقًا وكتابة وبالسرعة المناسبة.

٤ـ تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتذوقها وإدراك بعض مواقع الجمال فيها وتحليلها ونقدها.

٥ـ غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس الناشئة بحيث يغدو الكتاب الصديق الصدوق.

٦ـ إكساب الناشئ القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

٧ـ صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي وتنمية المواهب الفنية في مجال الخطِّ العربي.

٨ـ التمكن من أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاء ونحوًا وترقيمًا ودلالة وصولاً إلى الفهم الصحيح والقدرة على التعبير السليم تعبيرًا وظيفيًا وإبداعيًا وابتكاريًا.

---

(١٥) الدكتور ياسين الأيوبي، **اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في لبنان، الواقع والتحديات**، مجمع اللغة الأردني، عمان ٢٠٠٥، ص ٢٥١.

٩- تعزيز الميول والأهداف الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولاً إلى الابتكار والإبداع.

١٠- تنمية القدرة على التفكير العلمي والبحث والتحليل والنقد والحوار من خلال اللغة.

ولا بدّ من الإفادة من التقنيات الحديثة كالحاسوب والشابكة وتقانة المعلومات والوسائل المعينة ... إلخ في تسهيل العملية التعليمية التعلُّمية تحقيقًا للأهداف المرسومة.

وهكذا نجد أنَّ «الغاية مِنْ تعليم اللغة هي أن نجعل الطفل قادرًا على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها والأحوال الخطابية التي يمرُّ بها ولاسيَّما تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة »[١٦].

خامساً - طرائق تعليم اللغة للأطفال

نحاول فيما يلي تبيان بعض الطرائق المتبعة في تعليم المهارات اللغوية الأربع محادثة واستماعًا وقراءة وكتابة آخذين بالحسبان التدرج في تعليم المهارات اللغوية، إذ يتم البدء بالتدريب على المحادثة والاستماع في رياض الأطفال قبل الانتقال إلى تعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي انطلاقاً من أنَّ مرحلة الرياض إنَّما هي تنمية الاستعداد لتعليم القراءة والكتابة في المرحلة التالية.

أ – المحادثة والتعبير الشفهي

إنَّ الطفل بطبعه وفي مراحل تعلمه الأولى مقلد ماهر لمعلمه، إذ إنه يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي والمثل يقول: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر » ويرى علماء النفس اللغوي أنَّ هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فقدرة الطفل على التعلّم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان قبل السادسة[١٧].

وتتسم لغة الأطفال في مرحلة الرياض بأنَّها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات [١٨]، ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة [١٩]:

الأولى صوتية وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فَتأْلَفُ آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة، وهذا الطريق في تعليم اللغة يساير مراحل الطفولة نفسها، كما يساير المراحل التي مرَّت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أنَّ الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن

---

(١٦) كريمة أوشيش وفتحية خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، **مجلة اللسانيات**، العدد الحادي عشر لعام ٢٠٠٦ ص ٩٥، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربيةبالجزائر.

(١٧) روي، سي، هجمان، **اللغة والحياة والطبيعة البشرية**ترجمة داود حلمي أحمد السيّد، ط١، ١٩٨٩، ص١٠٦.

(١٨) الدكتور محمود أحمد السيّد، **الموجز في طرائق تدريساللغة العربية وآدابها**دار العودة، بيروت، ص٣٣.

(١٩) الدكتور محمود أحمد السيّد، **اللغة تدريساً واكتساباً**دار الفيصل الثقافية، الرياض،١٩٨٨، ص٢١٠.

ينطق بها، فالاستماع يجيء أولاً، ومن تم يأتي الكلام الشفهي ثانياً، وأخيراً يتم الانتقال إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن: ما اللغة التي ندرب عليها في المحادثة؟ وإذا كانت الطرائق الحديثة في تعليم اللغة تلح على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين لأنَّها لصيقة بحياتهم ومعبرة عن خبراتهم فإننَّا في وطننا العربي نعاني مشكلة ازدواجية اللغة، إذ إنَّ خبرة الأطفال ملتصقة بالعامية، فرصيدهم اللغوي هو العامية في الأعم الأغلب فهل يمكننا الانطلاق من العامية؟ وأي عامية ننطلق م نها، وكلٌّ منها يختلف عن الآخر إنْ في أقطار العروبة كلِّها وإنْ في القطر الواحد؟

والواقع أنَّ الذين يحاولون تقديم البرامج بالعامية استناداً إلى الانطلاق من خبرة المتعلمين على أنه مبدأ تربوي لا خلاف حوله لا يخدمون اللغة العربية الأم، وهي اللغة القومية، وهاه ي ذي الأمم الحية تعنى بلغاتها القومية منذ الطفولة وفي سائر مناشط الحياة موفِّرة لأبنائها المناخات الملائمة لغوياً ليمتصوا منها لغتهم سليمة من غير عناء أو صعوبة.

ولغتنا العربية الفصيحة هي اللغة القومية الأجدر بالتعلُّم لأنَّها لغة التراث، وهي الرابطة التي تـربط بين أبناء الأمة، فتوحد شملهم، وتجمع كلمتهم لأنها أساس قوميتهم، وإنَّ أيَّ تفريط فيها يؤدي إلى ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم، كما أنَّ تبنِّي العامية يقود إلى التجزئة وتثبيت الانفصال بين أقطار الوطن العربي لاختلاف اللهجات العامية وتباين أنماطها.

بيد أنَّ الانطلاق من الرصيد اللغوي للناشئة لا يتعارض مع اعتبار الفصيحة نقطة الانطلاق، إذ إنَّ في هذه الرصيد قدراً كبيراً من الفصيحة يمكن الاعتماد عليه واستثماره، كما أنَّ في ذلك الرصيد قدراً من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها فيمكن أن تُعتَمَدَ أيضاً في عملية الانطلاق.

ولا يتعارض هذا النهج مع وجوب طبع النشء على العربية السليمة منذ البداية، إذ إنَّ المقصود هو جعل لغة الأطفال منطلقاً لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف، مما يحوّلها من عامية إلى عرب ية، فالقالب اللغوي الذي يستخدمه الطفل في العامية «بدي آكل» نسبغ علية ثوب الفصيحة فيغدو «أريد أن آكل» وبهذا يتجمع للطفل رصيد لفظي من الفصيحة بأيسر السبل، على أن يزداد هذا الرصيد بما يتفاعل معه الطفل من أقاصيص وأناشيد بالعربية الفصيحة.

أما الأهداف التي نبتغيها من تعليم المحادثة والتدريب عليها إن في الرياض أو في مرحلة التعليم الأساسي فهي:

١- أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم على أن يوضع في مواقف الكلام بكل حرية فليتكلم عن أيِّ شيء يريد، وكما يشاء، ولمن يشاء، وإذا لم تكن لديه الرغبة في الكلام فلا يجبر عليه، وإنما يؤجل الموضوع حتى تكون هناك رغبة، على أن يقوم المعلم باستثارة الدافعية نحو الكلام وخلق الرغبة في نفوس صغاره بوسائل متعددة، وأن يكفَّ عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وإذا تدخل فلحث الطفل على متابعة الكلام وتعزيز الحديث.

٢- أن يتكلَّم الطفل على الوجه الأفضل فيعمد بعد إجراء المحادثة بين الأطفال على تذليل صعوبات النطق وتقويم الأخطاء الشائعة[٢٠].

وتجدر الإشارة إلى أنَّه في مرحلة الرياض والحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يتم التركيز على استخدام القوالب اللغوية في منأى عن ذكر المصطلحات ا لنحوية، إذ من خلال قالب واحد يمكن أن أعلِّمَ مئات المفردات وأن أستخدمها في التركيب اللغوي الذي يبقى واحداً ففي قولنا : «أريد أن أشرب » يمكنني أن أضع مئات الكلمات مكان «أشرب» ويبقى القالب اللغوي محافظاً على نمطه، ويمكن في هذه المرحلة تعليم الأطفال استخدام الأ شكال المختلفة للاستفهام، كما يمكن الأخذ بأيديهم إلى استعمال الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر بصورة ميسرة وسهلة مما يرضي اهتمامهم، ويلبي حاجاتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة .

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ومع النمو الفك ري للناشئة يتم الانتقال في تعليم اللغة من اللاإدراك إلى الإدراك، فالطفل لا يدرك في استخدام البنية اللغوية أو القالب اللغوي وظيفة الكلمة في الجملة، فيبدأ المعلم بتقريب المفاهيم النحوية من حيث وظيفة الكلمة إلى أذهان صغاره، ومن ثَمَّ يدرِّب على توليد المعاني النحوية من ألفاظ قليلة وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة وإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق على النحو الذي عبّر عنه عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز إذ يقول : فلينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك : زَيدٌ مُنطلِقٌ، وزيدٌ يَنْطَلِقُ، ومنطلقٌ زيدٌ، وزيد المنطلق، وزيد هو المنطلق .

ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك : إن تخرجْ أخرجْ وإن خرجْتَ خَرجْتُ، وإن تخرجْ فأنا خارِجٌ، وأنا خارِجٌ إنْ خرجت، وأنا إنْ خرجْتَ خارِجٌ .

كما يمكن النظر في الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك : «جاء ني زيدٌ مسرعاً، وجاءني يسرِعُ، وجاءنِي وهو مسرعٌ، وجاءني وقد أسرع »[٢١]، وقد اعتمد تشومسكي هذا المنحى من بعد في نظريته «النحو التوليدي» انطلاقاً من رؤيته أنَّ اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة .

أما الموضوعات التي يتحدث عنها الأطفال فمتعددة بدءاً من سرد الحكايات والأقاصيص والتعقيب عليها ومروراً بالصور والأفلام ورؤيتهم فيها، والمواقف التي يمرون بها من رؤية الحيوانات والنباتات والأشجار والمعارض والمباريات واللقاءات وانتهاءً بإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة والمناقشات الجماعية للمشكلات التي تصادفهم في بيئتهم وتأدية الأدوار المسرحية...إلخ.

أما فيما يتعلق بالقصة فمن الملاحظ أن الأطفال يميلون إليها، ويمكن للمعلم أن يسرد إحدى القصص الملائمة للقدرات العقلية لأطفاله، وقد رأى المربون أن الأطوار المختلفة للنمو العقلي والوجداني تتمثل في:

١- الطور الواقعي المحدد بالبيئة من سن الثالثة إلى الخامسة تقريباً.
٢- طور الخيال الحر من الخامسة إلى الثامنة أو التاسعة تقريباً.
٣- طور المغامرة والبطولة من الثامنة إلى الثانية عشرة أو التاسعة إلى الثالثة عشرة وما بعدها.
٤- طور الغرام وهو من الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة.

---

(٢٠) Franc Marchand- le français tel qu'on l,enseigne- librairie la rousse - paris 1971, p10.

(٢١) عبد القاهرالجرجاني،**دلائل الإعجاز** بيروت، دار المعرفةبلا تاريخ، ص٣٠٢.

٥- طور المثل العليا ويبدأ من الثامنة عشرة ويستمر بعد ذلك

وبعد أن يختار المعلم القصة الملائمة لأطفاله يقوم بسردها مراعياً لغة القصة ويلّون صوته بحسب تطور حوادث القصة بحيث يكون صوته هادئاً ومسموعاً، ثم يرتفع شيئاً فشيئاً، ويتغير في ارتفاعه وانخفاضه ونغمه بحسب ال مناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن والاستعطاف والاسترحام، وعندما يصل إلى العقدة يعرضها بصوت يشد انتباه الصغار، وعلى المعلم أن يظهر الشخصيات التي تشتمل عليها القصة بمظهرها الحقيقي فيعطي كل شخصية صورتها الحقيقية ومظهرها الطبيعي، وأن يلجأ إلى محاكاة الأصوات وتقليدها في أثناء السرد، وإذا وجد أن ثمة ملاً عمد إلى تغيير طريقته في السرد دفعاً للسأم وإثارة للحيوية .

وبعد أن ينتهي من سرد القصة لا بد أن يعبر الطفل عنها إما بالنطق أو بالنطق والحركات. والمهم في دروس العربية هو التعبير بالنطق وبالتمثيل:

آ - التعبير الشفهي، ويمكن للمعلم أن يطلب إلى الأطفال التعبير عما عرفوه بواحدة من الطرائق الآتية:

١- الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها إليهم، وتتعلق هذه الأسئلة بحوادث القصة وشخصياتها وفكرها.

٢- إجابة بعض الأطفال عن أسئلة يوجهها إليهم بعضهم الآخر، كأن يقسم الأطفال إلى قسمين الأول يعد أسئلة في القصة، والثاني يجيب عنها، ثم تتبادل الأدوار.

٣- سرد الأطفال للقصة، وعلى المعلم ألا يتدخل في أثناء السرد، وألا يلزم الطفل إعادة عباراته هو، أي عبارات المعلم، بل أن يفسح في المجال أمامه لأن ينطلق على سجيته وعفويته في أثناء السرد.

ب - التمثيل: وهو التعبير عن الأفكار باللغة والحركات والوجدان، فإن أجاد المعلم التمثيل في أثناء السرد أخرج القصة قطعة حية شائقة، والصغار مولعون بالتمثيل، ويمكن للمعلم تدريبهم بأن يعمل على:

١- توزيع الأدوار بحيث يكون الطفل صالحاً للدور الذي أسند إليه.

٢- الزي على أن يتنوع بتنوع الشخصيات.

٣- المكان إما في الصف أو في خارجه بحيث يكون مناسباً لتمثيل الحوادث.

٤- القيام بالتمثيل حيث يعمد الأطفال إلى تمثيل الأدوار المسندة إليهم، وعلى المعلم أن يشجع الأطفال الذين يعانون الخجل، وكل ما يطلب إلى الصغار ويدربون عليه هو أن يكون تع بيرهم التمثيلي في اللغة والصوت والحركات والوجدان مطابقاً للفكرة في القصة .

وفي الأحوال كافة على المعلم أن يشجع صغاره على المحادثة، وألا يستأثر بالكلام، بل أن يأخذ بأيديهم إلى الانطلاق في الحديث بعد الاستماع إلى القصص وأن يشجع المترددين على أن يتحدثوا.

وتتخذ المحادثة أشكالاً متعددة فقد تكون:

- بين المعلم والطفل.

- بصورة ثنائية بين طفلين.

- بين الأطفال أنفسِهِم وبإشراف المعلم.

- ندوة مصغرة والتدرب على إدارة الاجتماعات والجلسات.

- بصورة مستقلة في التعبير الشفهي بأنواعه المختلفة الوظيفية والإبداعية والابتكارية.

وفي الأحوال كافّة لابدَّ من الأخذ بالحسبان ما يلي:

١- أن تكون موضوعات التعبير الشفهي متنوعة ومستمدّة من عالم الصغار وممّا يتفاعلون معه، وتراعي النمو الفكري لهم

٢- أن يتم التعبير بالعربية الفصيحة المبسطة.

٣- أن تسود آداب المحادثة في المناقشة من حيث عدم الم قاطعة في أثناء الكلام، وعدم استئثار فرد واحد بالكلام، وتوزيع الأدوار على جميع الأطفال ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والحرص على النظام، والابتعاد عن الفوضى في التعقيب.. إلخ.

٤- أن يسهم المعلمون كافّةً في الارتقاء بالمحادثة والتعبير الشفهي من حيث عملية التقو يم وعدم محاصرة التعبيرات الشفهية للأطفال في عملية تسميع الدروس وغيرها عندما يجبر الطفل على التقيُّد بما ورد في الدروس ويحاسب إذا ما خرج عنه، وهذا ما يحول دون أن يحس الطفل بحريته، وينطلق تلقائياً للتعبير عن فِكَرِهِ ومشاعره.

٥- أن تعتمد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات.

ب – الاستماع

ثمة تلازمٌ بين المحادثة والاستماع، ويقصد بالاستماع الإنصات والفهم والتفسير، وتعد مهارة الاستماع من مهارات الاستقبال، ولكن المستمع في عملية التواصل اللغوي ليس متلقياً فقط، وإنما هو إيجابي إذ إنه يبذل مجهوداً أكبر من المجهود الذي يبذله المتحدث، وإذا كان المتحدث يعمل على تركيب الكلام فإنَّ المستمع يعمل على تفكيكه بحثاً عن مضمون الرسالة المنقولة إليه فهماً وتفسيراً وتحليلاً ونقداً .

ويُعَدُّ الاستماع مرحلة حضانة لبقية المهارات اللغوية، إذ إنَّ المتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها، كما أنَّ أداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها . والدقة في المحادثة تُكتَسَبُ بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، ذلك لأنَّ نمو مهارات الاستماع تساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة.

والاستماع في مرحلة الروضة هو الأساس في التعليم اللفظي، والقدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة في المرحلة التالية، والأطفال في المراحل الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه، أما في المراحل التالية فيتذكرون ما يقرؤونه أكثر مما يستمعون إليه.

أما طرائق تدريس الاستماع فتتجلى في:

١- أن يفسح المعلم في المجال للاستماع مدة لا تزيد على عشر دقائق أو ربع ساعة في المراحل الأولى على أن يقوم المعلم بسرد حكاية على ألسنة الحيوانات لتعلق الأطفال بها، أو أقصوصة قصيرة من البيئة تلائم القدرات العقلية والنمو الفكري لأطفال ه، ويستخدم القوالب والمفردات المستمدة من عالم الصغار، ولابد من أن تتطور الأصوات في أثناء سرد القصة بحسب تطور حوادثها بحيث يكون الصوت هادئاً ومسموعاً،

ثم يرتفع شيئاً فشيئاً، ويتغير في انخفاضه وارتفاعه بحسب المناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن الاستعطاف وا لاسترحام. .إلخ وعندما يصل إلى العقدة وحوادثها يعرضها بصوت يُشغِلُ انتباه الصغار، إذ إنّ قوّة انتباههم للقصة تشتد كلما تطورت العقدة وزاد تعقيدها . وعلى السارد أيضاً أن يسرد حوادث القصة بصوت مؤثر يجعل الطفل يتطلع إلى لحظة الحل، وإذا وصل إليها وجب أن تُشعر عبا رة السارد ونغمة صوته بانتهاء القصة .

وعلى المعلم أن يبتعد عن النهايات المحزنة ومشاهد الإجرام والعنف لآثارها السيئة على نفوس صغاره، وأن يركِّز على المشاهد المفرحة والدافعة إلى التفاؤل والمشتملة على بعض القيم، ومن ثم يوجِّه أسئلة يختبر فيها مدى فهم الأطفال لمجريات القصة وتسلسلها.

٢- تكليف أحد الأطفال في مراحل متقدمة تلخيص قصة وسردها أمام زملائه، وهم يستمعون إليه، ويناقشونه فيما استمعوا إليه بإشراف المعلم.

٣- تكليف عدد من الأطفال الاستماع إلى نشرات الأخبار والاستماع إلى بعض برامج الأطفال في التلفاز، وتقديم ملخص عنها إلى الزملاء، وإجراء مناقشات حولها .

٤- الاستماع إلى بعض الأحاديث القصيرة المسجلة على أشرطه أو في المذياع والتلفاز ومناقشة مضامينها.

٥- مشاهدة بعض الأفلام السينمائية أو المسلسلات التلفزية التي تعالج موضوعات اجتماعية ومناقشتها، ويتم هذا في الحلقة الثانيةِ من مرحلة التعليم الأساسي.

٦- الاهتمام بقراءة الاستماع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بعد أن يتمكن الناشئة من مهارات القراءة الجهرية.

٧- الاستماع إلى الموسيقى والتسجيلات الغنائية.

٨- التدريب على أنواع الاستماع المتمثلة في الاستماع بقصد الاستم تاع، والاستماع بقصد الحصول على معلومات، والاستماع بقصد النقد والتحليل،على أن يراعي المعلم في التدريب مراحل النمو الفكري، إذ إنَّ الاستماع بقصد التحليل والنقد يلائم الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي .

٩- تلافي المعوّقات التي تحول دون الاستماع الجيّد من معوقات جسمية ونفسية وعقلية وخارجية إلخ، وثمة آداب للاستماع كما للمحادثة آدابها ، وعلى المعلِّم أن يدرب على هذه الآداب منذ نعومة الأظفار من حيث الانصراف الكلي إلى المتحدِّث والجلسة الطبيعية وعدم مقاطعة المتحدث، أو عدم الانفعال في أثناء التعقيب، وعدم إحراج المتحدث، والتحلي بالأناة واحترام الرأي الآخر.

ج – القراءة

ليست مهارة القراءة من المهارات البسيطة، وإنما هي مهارة مركبة تشتمل على مجموعة من المهارات، وإذا كان المفهوم الحديث للقراءة يتضمن تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده وتوظيفه في حلّ المشكلات فإنَّ مهارات القراءة في ضوء هذا المفهوم تتمثل في جانبين أولهما فسيولوجي ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في

القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ، وثانيهما عقلي ويتمثل في فهم المفردات والمعاني القريبة والبعيدة واستخلاص المغزى والتذوق والتفاعل مع المقروء ونقده وتوظيفه.

وتهدف طرائق تعليم القراءة إلى إكساب الطفل مهارات القراءة بصورة تدريجية مع النمو الفكري له على النحو الآتي:

١- مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة وهي مرحلة رياض الأطفال، إذ يتم فيها إجراء تدريبات في الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية والغناء والرسم والتقليد، وثمة خطر في البدء بتعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها، وليس لديه دافع . ولقد أثبتت مختلف التجارب أنَّ الأطفال دون السادسة من العمر أيّاً كان وسطهم الاقتصادي يستطيعون تعلَّم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة غنية وحافزة ويغتبطون لاكتشاف رموز اللغة المكتوبة اغتباطهم لاكتشاف رموز اللغة الشفهية انطلاقاً من القدرات الهائلة في دماغ الطفل، والتي تحتاج إلى بيئة حافزة حتى تنطلق، وهناك عدة عوامل تؤثر فيها استعداد الطفل لتعلُّم القراءة ومن هذه العوامل

آ - جوُّ الأسرة.

ب - مستوى النضج الجسمي من حيث النظر والسمع والبنية

ج - النضج اللغوي من حيث الوظيفة الرمزية للكلمات ودلالتها والصور التي تعبِّر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، ومن حيث الاتصال والمظهر الكمي للغة الطفل متمثلاً في رصيده الشفهي، وأخيراً من حيث مستوى الذكاء

٢- مرحلة البدء بتعليم القراءة

وغالباً ما تكون في الصفِّ الأوّل من مرحلة التعليم الأساسي، وثمّة طرائق ثلاث استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين وهي:

أ - الطريقة التركيبية: وتنطلق من إكساب الطفل الحروف فالمقاطع فالكلمات فالجمل أي تنطلق من الجزء وهو الحرف إلى الكلّ وهو الكلمة والجملة. وتُعدُّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق وتستند إلى نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني حيث ترى أنَّ تدريب الطفل على قراءة الحروف يقود بالضرورة إلى قراءة الكلمات والجمل.

وتسير الطريقة التركيبية في المراحل التالية:

١ – اكتساب الحروف:

واكتساب الحروف يتطلب رؤية شكل الحرف وتعرفه والنطق به بصوت ملائم ومن ثم إعادة كتابته، ولا بد من أن يكون الطفل قادراً على التمييز بين الحروف من حيث النظر ثم من حيث السمع، ولهذا يتم إجراء تمرينات متعددة للفظ، فإذا وجد أن ثمة طفلاً غير قادر على أن يعيد الحرف بشكل صحيح يدرب على أن يعيد الصوت الذي يرمز إليه الحرف، وصولاً إلى إكسابه التمييز بين الأصوات المتجاورة سمعياً كالتاء والطاء، والضاد والدال ... الخ.

وتتمثل هذه الخطوة في:

أصوات ينطق بها المعلم← الصغير لا يميز بينها ← ينطق بها خطأ.

أصوات ينطق بها المعلم ← يميز بينها الصغير ← إمكان إعادتها بصورة صحيحة.
ويؤدي التكرار دوراً كبيراً في ترسيخ العلاقة بين الشكل واللفظ.

٢- اكتساب المقاطع:

وبعد التدريب على أشكال الحروف وأصواتها وإدراك العلاقة بين الش كل واللفظ يدرب على المقاطع، والمقاطع في العربية:

- مقطع قصير يتكون من حرف + مصوت قصير، والمصوتات القصيرة هي الفتحة والضمة والكسرة مثل: بَ، بُ، بِ.
- مقطع طويل ويتكون من حرف + مصوت طويل، والمصوتات الطويلة هي الألف والواو والياء مثل : با، بو، بي.
- مقطع طويل ويتكون من حرف + مصوت قصير + حرف مثل: بَل.
- مقطع مديد ويتكون من حرف + مصوت طويل + حرف مثل: نوس.

وتتنوع التدريبات على المقاطع حتى يتجاوز الطفل مشكلات اللفظ ويحافظ على بناء المقطع كاملاً.

٣- قراءة الكلمات:

وبعد التدريبات على المقاطع يدرب على تهجية الكلمات ون طق مقاطعها بصوت عال، ومن ثم يسمعها ويتعرفها ويفهمها، والكلمة المنطوقة جيداً تساعد على تعرفها . وعلى المعلم أن ينبه على معاني الكلمات وهو يدرب على قراءتها حتى لا يكون الاهتمام منصباً على قراءة الحروف والكلمات وإهمال معانيها.

٤- قراءة الجمل:

وهنا يصبح الطفل قادراً على قراءة الكلمات المتتابعة، إلا أن فهم الجملة لا ينجم عن مجموع فهم كل كلمة منفردة، إذ إن قراءة الكلمات المتتابعة لأي جملة ليس هو الوسيلة الوحيدة لضمان فهم سريع لأن فهم جملة منطوقة كلمة كلمة يطرح في الوقت نفسه العناصر الثانوية والمهمة من حيث إن الطفل تعود على التهجية النظامية مقطعاً وراء مقطع وكلمة وراء كلمة، ولتلافي ذلك لا بد من بذل جهود إضافية للعبور من مجموعة كلمات، بعضها لا معنى له لدى الطفل مثل «الـ» التعريف إلى المجموعات اللغوية ذات المعنى متمثلة في الجمل.

ب . الطريقة التحليلية: وتنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلة في الجملة مروراً بالكلمة والمقاطع وصولاً إلى الحرف، أي تنطلق من الكلّ إلى الجزء وهو الحرف، وقد تأثرت بنظرية الجشتالت في علم النفس التي ترى أنَّ الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية، ولقد أثبتت تجربة «decroly» أنَّ تذكُّر الجمل يفوق تذكر المقاطع والحروف، إذ عرض على مجموعة من الأطفال خمسة نماذج:

- ثلاثة حروف منفصلة.

- ثلاثة مقاطع منفصلة.

- ثلاثة أوامر.

- ثلاث جمل.

- ثلاث كلمات.

واستمر العرض عدة أيام وفي فترات متقطعة، ثم قِيسَ مدى تذكر الأطفال فوجد القائمون على التجربة أنَّ حفظ الجمل يفوق حفظ الكلمات، وأنَّ حفظ الكلمات يفوق حفظ المقاطع، وأنَّ حفظ المقاطع يفوق حفظ الحروف.

أمَّا الجمل التي تُقدَّم في القراءة فهي الجمل التي دُرِّبَ عليها الطفل في المحادثة، وأصبحت من رصيده اللغوي ومفهومة لديه.

أما مراحل تنفيذ الطريقة التحليلية أو الطريقة الكلية في تعليم القراءة للمبتدئين فهي:

١- التهيئة أو التحضير:

وفيها يقوم المعلم بتدريب الصغار على الملاحظة وإدراك الفروق بين الأشكال وإجراء ألعاب لغوية وقص قصص... الخ، ويتخذ هذا التوجه أشكالاً مختلفة بدءاً من الإشارة إلى اللغة مروراً بالتقليد أو الرسم، على أن يقوم الصغير بالتعبير بلغة شفوية عن خبرته المباشرة، وعندما يصبح قادراً على التعبير عن هذه الخبرة يقدم له المعلم شكلاً آخر من أشكال التعبير متمثلاً في اللغة المكتوبة بعد أن يستثير الدافعية إلى التعلم عند الصغير، إذ إن للدافع أهمية كبيرة في تعلم القراءة.

٢- تعرف المكتوب وقراءته:

وفيها يقدم المعلم إلى صغاره جملة مستمدة من رصيدهم اللغوي، وقد عرفوها في مرحلة التهيئة في أثناء التمرينات بحيث تشتمل عمليتا التهيئة وتعرف المكتوب وقراءته على:

الانطلاق من موقف «خبرة مباشرة» ← التعبير الشفوي ← التعبير المكتوب ← تعرف المكتوب ← قراءته.

واكتساب الجمل يتم في الاتجاهات كافة:

تعرف ← قراءة ← إملاء

على أن يدرب الصغار على سلامة النطق قبل التدريب على النسخ والإملاء، وألا يقدم إلى الصغير في البداية إلا الجمل المستمدة من عالمه.

٣- التحليل:

وفي هذه المرحلة يدرب الصغار على الموازن ة والمقاربة بين الأشكال وعلى التصنيف، وعندما يلاحظ الأطفال أن ثمة تماثلاً أو توافقاً بين الكلمات يعمدون إلى تشكيل عائلات منها . ومن الأهمية بمكان أن نسير

بالطفل من الملاحظ إلى إدراك سبب التماثل أو التشابه في بعض الكلمات وأن يكون قادراً على الربط بين الكلمة الجديدة وكلمة أخرى.

ج - الطريقة التوفيقية أو المختلطة: وهي التي تجمع بين التحليل والتركيب، إذ إنَّها تنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى وصولاً إلى الحرف، ولا تقف عنده وإنَّما تُؤلِّف منه مقطعاً فكلمة فجملة.

ومن الأمور التي لابدَّ من مراعاتها في إكساب الطفل مهارة القراءة تنمية القدرة على التصنيف من حيث الموازنة والمقارنة والتماثل والتشابه في بعض الكلمات، وتعويد الطفل على التصنيف والمقارنة يُسهِّل عملية تعلُّم القراءة، كما أن تدريبات التصنيف والمقاربة تساعد الأطفال الذين يشكون من بطء في التعلم.

ويرى أنصار الطريقة التركيبية أنَّ طريقتهم تساعد على اكتساب الحروف والتمكُّن من القراءة بسرعة، في حين يرى أنصار الطريقة التحليلية أنَّها تنسجم والطريق الطبيعي في عملية الإدراك، وأنها مشوقة لمراعاتها دوافع الطفل وخبراته واهتمامها بالمعنى . أمَّا أنصار الطريقة التوفيقية فيرو ن أنَّ طريقتهم هي الفضلى لأنها تجمع بين التحليل والتركيب من جهة ولأنَّها تركِّز على الإيجابيات في الطريقتين . والواقع لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا في ضوء التجارب العلمية المنضبطة.

٣- تعليم القراءة في التعليم الأساسي:

من الملاحظ أن شغف الأطفال بالقراءة ينمو نموًا سريعًا في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويكون ثمة تقدم ملحوظ في دقة الفهم والاستقلال في تعرُّف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد في نسبة نمو القراءة الصامتة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تزداد سرعة ا لقراءة الصامتة على سرعة القراءة الجهرية، ويستطيع الأطفال قراءة القطع الأدبية السهلة والقصص، وتزداد سرعة كفايتهم في القراءة لأغراض مختلفة، وتتحسن القراءة الجهرية تحسُّنًا نوعيًا.

والسؤال الذي يُثار في التعليم الأساسي : هل يبدأ المعلم في درس القراءة بالقراءة الجهرية أم الصامتة؟ والواقع أنَّ مستوى الأطفال هو الذي يُحدِّد عملية البدء فإذا كان مستوى الأطفال جيدًا في القراءة الجهرية يبدأ بالقراءة الصامتة، أمَّا إذا كان المستوى ضعيفًا فلابدَّ من أن يركِّز على القراءة الجهرية ويبدأ بها من حيث النطق السليم والأداء ا لمعبِّر والسرعة في القراءة والتعرف الدقيق للكلمات .

وفي الأحوال كافة على المعلِّم أن يُدرِّب في دروس القراءة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على:

أ - الدقة والاستقلال في نطق الكلمات الصعبة في النص وتلوين القراءة بحسب المواقف من حيث الاستفهام والتعجب والإباء والاسترحام.. إلخ.

ب - زيادة الثروة اللفظية والتدريب على استعمال السياق في القراءة، واستعمال المعاجم والتدريب الصرفي للكلمة، ومن ثم تصنيف الكلمات على أساس معين كالترادف والتضاد والأوصاف... إلخ.

ج - الدقة في الفهم بمستوياته كافة من فهم للكلمة وا لجملة والفقرة والنص كاملاً وفهم الفكر الفرعية والأساسية، وفهم ما بين السطور وما وراء السطور من الغايات والمرامي البعيدة.

د - القراءة الناقدة: من حيث المقارنة بين المصادر المختلفة في التوصل إلى المعلومات والتمييز بين الفكر والحكم عليها واستخلاص القيم والاتجاهات من النصوص المقروءة وتعرُّف ما هو صالح للفرد والمجتمع وما هو ضارٌّ بهما.

هـ - القراءة السريعة : إعانة على الفهم ومواكبة لمتطلبات العصر، فيُمرَّن الأطفال على استخدام قائمة المحتويات والفهارس وتصفح الكتاب بسرعة لمعرفة موضوعه واتجاهه، على ألاّ يكون ذلك على حساب بقية أنواع القراءة.

و - قراءة التذوق : بغية الوقوف على مواطن الجمال في الأساليب واستثارة انتباه الأطفال إلى الأخيلة والصور والعواطف والموسيقى... إلخ.

ز - قراءة الاستماع: على ألا تقتصر قراءة الاستماع على النصوص التي يشتمل عليها الكتاب، وإنما يكون التدريب أيضًا على نصوص من خارجه لأنَّ هذا اللون من القراءة هامٌ جدًا في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الطفل، على أن تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم الناشئة لما استمعوا إليه.

ح - القراءة الحرة : انطلاقًا من مكتبة المدرسة، إذ عندما تكون مكتبة المدرسة غني ة بمحتوياتها تستثير اهتمامات الأطفال وترضي ميولهم، وتلبي حاجاتهم، على أن يكون المعلم مشرفًا وموجهًا وناصحًا، ومن ثم يمكن للمعلم أن يخصص جوائز ومكافآت لمن يقرؤون الكتب الخارجية ويقومون بتلخيصها، على أن تكون المادة الملخصة مادة نقاش تعميمًا للفائدة، وحفزًا ع لى القراءة وتحبيبًا بها .

ومن الأخطاء المرتكبة في تعليم القراءة للأطفال:

أ - القصور في تطبيق الطريقة التوفيقية في تعليم القراءة للأطفال بصورة صحيحة، إذ إنَّ هذه الطريقة تجمع بين التحليل والتركيب، إلا أن بعض المعلمين ينطلقون من تحليل الجملة إلى الكلمات ومن ث م إلى المقاطع فالحروف ولكنهم لا يعيرون عملية التركيب الاهتمام الكافي فلا تنال الوقت الكافي من التدريب.

ب - القصور في مراعاة أنواع القراءة في ضوء النمو الفكري للأطفال، إذ لابد من التركيز على القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأنها تكشف عن الأخطاء، وتذلل صعوبات النطق، وتعود الطفل على الثقة بالنفس والجرأة في مواجهة الجمهور. ويقدر بعض المربين نسبتها في هذه الحلقة بـ٧٥ % وفي الحلقة الثانية ترتفع نسبة القراءة الصامتة إلى ٥٠ % لتغدو الجهرية ٥٠ % .أما في المرحلة الثانوية فتصل نسبة الصامتة إلى ٧٥ %.

ومن القراءات المهملة في نظامنا التربوي قراءة الاستماع والقراءة الخاطفة، والقراءة الناقدة والقراءة الحرة . ولابد أن تحظى هذه الأنواع بالاهتمام.

ج - التركيز على مهارات معينة دون غيرها : فلقد سبق أن أشرنا إلى أن مهارات القراءة مهارات فسيولوجية ومهارات عقلية. ومن الملاحظ أن بعض المعلمين يركزون على ميكانيزم القراءة متمثلاً في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، ويهملون المهارات العقلية من حيث الفهم والتفسير والتحليل والربط والنقد والتفاعل والحكم.

د - عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال: فثمة أطفال يعانون التخلف في القراءة، فلابدَّ من أن يُعَنى بهم المعلم آخذًا بأيديهم إلى مستويات أفضل، وفي الوقت نفسه عليه ألا يُهمِلَ المتفوقين، بل أن يقدم لهم المادة الملائمة والأسئلة التي تلبي قدراتهم واستعداداتهم، لأنَّ في إهمالهم والانصراف إلى الم تخلفين ضررًا كبيرًا، إذ يؤدي ذلك إلى سأمهم ومللهم وكراهيتهم جوَّ المدرسة كما أنَّ في إهمال المتخلفين ضررًا كبيرًا هو الآخر.

هـ - إهمال الربط بين القراءة والتعبير : إذ إنَّ قراءة النصوص ينبغي أن تفضي إلى إغناء التعبير صورًا وأسلوبًا وقيمًا ومفردات وتراكيب... إلخ.

و - قلة الاستعانة بالوسائل والتقنيات من صور ومجسمات وأفلام وبطاقات ومخابر وحواسيب ... إلخ لأن هذه الوسائل تغني الدرس، وتبعث الحيوية والنشاط في أجوائه، وتقرّب المفاهيم إلى الأذهان وتساعد على تحقيق الأهداف.

ز - الإخفاق في تكوين عادات القراءة ومن مظاهر هذا الإخفاق ما نلاحظه من عزوف لدى الجيل عن القراءة، ولو نجح المعلمون في تكوين هذه العادات لاستمرت معهم في مستقبل حياتهم . ومن العوامل المؤدية إلى هذا الإخفاق عدم توفر القدوة الحسنة من الكبار معلمين كانوا أو آباء، إذإنَّ الكبار لم يتمكنوا من غرس الشغف بالقراءة في نفوس الصغار.

ح - الإخفاق في تكوين مهارات التعلم الذاتي لدى الناشئة، ذلك لأنَّ التعلم الذاتي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة . وفي عصرنا الحالي عصر العلم والتقانة، عصر الحاسوب والشابكة «الإنترنيت» مجال واسع لاكتساب مهارات التعلم الذاتي .

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التربوية في الغرب تولي اهتماماً متزايدًا لاستخدام الحاسوب والشابكة «الإنترنيت» لتنمية مهارات القراءة الأساسية والمتقدمة من رياض الأطفال حتى طالب الجامعة . وهناك عدد من البرامج الحاسوبية المتوفِّرة حاليًا ابتداء من مهارات تمييز الحروف والكلمات إلى استيعاب النصوص الأدبية وتنمية حصيلة المفردات، ومهارات انتقاء الكتب، والبحث عن المعلومات، وزيادة سرعة القراءة. ويُستخدم الحاسوب حاليًا أداة أساسية في عيادات القراءة لتشخيص أمراض القراءة وعلاجها وتقييم الجاهزية القرائية[٢٢].

وثمة صيحات تنطلق لتقول : «وداعًا قراءة المطالعة والتلقي السلبي والاقتصار على النصوص، ومرحبًا بقراءة التفاعل والإبحار والسيولة الرمزية لانصهار المكتوب والمرئي والمسموع في وسائل الوسائط المتعددة»[٢٣].

ط - الإخفاق في تكوين النشاط الإبداعي في القراءة : ويتميّز النشاط الإبداعي بثلاث خصا ئص أساسية هي الأصالة والطلاقة وتقييم الذات، وقد أضاف إليها الدكتور مصطفى سويف مواصلة الاتجاهأما أصالة القراءة فتعني جديتها وفاعليتها والدخول في جدل عميق مع النص والقدرةعلى تقطير حصادها المعرفي في صورة مفاهيم وأفكار محورية يتم بوساطتها تحديث البنى المعرفية في ذهن القارئ توسُّعاً وتعمقاً

(٢٢) الدكتور نبيل علي، تقانة المعلومات والثقافة، دار العين للنشر، القاهرة٢٠٠٦، ص٢٦٣.
(٢٣) المرجع السابق ص٢٦٤.

والطلاقة تعني انسيابية القراءة وسرعتها مع عمق الاستيعاب وعدم الارتداد إلى مواقع سابقة . وفي النص التفاعلي تعني الطلاقة سرعة انتقاء حلقات التشعب النصي والإبحار الهادف في فضاء الإنترنيت بصورة تضمن سرعة الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

ويتمثل تقييم الذات في قدرة القارئ على تقييم مدى فاعلية قراءته من خلال استذكار النقاط الرئيسة لما يقوم بقراءته والحكم على مواقفه في ضوء ما يكتسبه من معارف وخبرات من خلال القراءة.

ومواصلة الاتجاه تعني أنه لابد للقارئ المبدع من وضع خطط طويلة الأمد لقراءته من حيث مجالات القراءة ونوعيات النصوص ومستوى الصعوبة وكيفية توزيع الجهد القرائي على مطالب القراءة المختلفة . ومواصلة الاتجاه في قراءة التخصص تعني مداومة التعمق وملاحقة الجديد وزيارة المواقع باستمرار . أما فيما يخص القراءة خارج نطاق التخصص فتعني متابعة المعارف الجديدة العابرة للتخصصات ذات الصلة بمجال التخصص[٢٤].

د - الكتابة

ثمة تلازم بين تعليم القراءة وتعليم الكتابة ففي الوقت الذي يُدرَّب فيه الطفل على تعلم القراءة في الصفِّ الأول من مرحلة التعليم الأساسي في الأعم والأغلب، يدرب على كتابة الحروف والكلمات ا لتي اكتسبها في القراءة . ويمكن أن يدرب الطفل على الوضع الصحيح لإمساك القلم في رياض الأطفال.

وتدريب الأطفال في التعليم الأساسي على كتابة ما يُحاكونه أمر مهمٌّ فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته على تذوق الجمال والتناغم والانسجام في الكتابة، والتدريب على النسخ والنقل وعلى الإملاء المنظور ومن ثم الإملاء الاستماعي يحظى بالاهتمام في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ويتم في وقت مبكر، على أن يُراعى في ذلك كلِّه الوضوح والإتقان والسرعة والصحة، ذلك لأنَّ الملاحظة والدقة وا لمثابرة والجمال والنظام والتنسيق، ذلك كلُّه توضع بذوره في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسي .

والخطُّ الذي يحاكيه الطفل ينبغي أن يكون جميلاً وقد كتبت حروفه وكلماته بإتقان، فإذا لم يكن خطُّ المعلم جميلاً فيمكن أن يعرض أمام صغاره نماذج في الفيديو أو على شاشة التلفاز والحاسوب لأطفال يُراعون الأوضاع الصحية في الكتابة من حيث بعد الورقة عن العين والوضعية الصحية للجسم واستقامة السطور، كما يمكن أن يعرض نماذج من الخطّ الجيّد ويطلب إلى الصغار محاكاتها على أن يراعي الطفل وضع علامات الترقيم في كلِّ ما يكتبه حتى يد رك أهمتها في الكتابة وفي المعنى أيضاً، ولابدَّ من تدريب الطفل على كتابة الشابكة «الإنترنيت» أيضاً وهي كتابة أرقى وأكثر تعقيداً وأكثر صلة بالتفكير وأكثر مسؤولية وأوضح تنظيماً .

وثمة تدريبات على بناء الجمل في المراحل الأولى وعلى ترتيبها يمكن أن تُقدَّم مكتوبة أو بوساطة الحاسوب، ويطلب إلى الصغير إنجازها في ضوء الإرشادات، فإذا جاءت إجابته صحيحة عززت وإن كانت خاطئة طلب إليه إعادة المحاولة من جديد، وقد تتغير صيغة السؤال فيستبدل بها صيغة أبسط وأوضح.

---

(٢٤) المرجع السابق ص٢٧٦.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يُدرَّب الأطفال على فن ون التعبير الكتابي الوظيفي متمثلة في كتابة الرسائل واللافتات والإعلانات والإرشادات والتوجيهات وبطاقات التهنئة والاعتذار والدعوة وملء الاستمارات وأصول تقديم الطلبات وتقارير محاضر الجلسات.. إلخ. كما يدربون على التعبير الإبداعي كشفاً عن المواهب وارتقاءً بها، ويمكن الاستئناس بالنماذج الأدبية في هذا المجال، على أن يكون لكل متعلِّم أسلوبه الخاص بعد ذلك.

ويستحسن في معالجة موضوعات التعبير الكتابي اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي، وهي الطريقة التي تقوم على استقاء عناصر الموضوع من الناشئة أنفسهم فيتلقى المعلم جميع العناصر التي يذكرونها دون استبعاد أي منها في المرحلة الأولى، وفي المرحلة التالية يناقش مع ناشئته هذه العناصر فيستبقي ماله علاقة بالموضوع ويستبعد ما ليس له علاقة حتى يدرب الناشئة على التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه، لأنَّ آفة الخروج عن الموضوع مستشرية لدى عدد منهم. وفي المرحلة الثالثة يعمل على تبويب هذه العناصر بصورة منهجية، ويكلف الناشئة الكتابة حول كل عنصر منها.

ويمكن عرض رؤوس الموضوعات في الحاسوب، ويترك للمعلم حرية وضع العناصر لكل منها، ثم تأتي العناصر التي يتضمنها كل موضوع فيقارن الناشئ بين العناصر التي وضعها والعناصر المطلوبة، ويطلب إليه تنظيم عناصره بصورة منطقية بحيث تتسلسل الفكر في ترتيب وتواقف وانسجام . والغرض من هذا الترتيب تعويد الأطفال على الدقة والمنهجية في التفكير ومعرفة المقدمات والنتائج والأسباب والمسببات.. إلخ.

وبعد أن يكتب الطفل موضوع يطلب إليه أن يقوم بمراجعة ذاتية حتى يطّلع على ما كتبه، ويتلافى الكثير من الَهَناتِ والأخطاء التي وقع فيها إملائية كانت أو نحوية أو علامات ترقيم، إذ إنَّ كثيراً من الأطفال يكتبون موضوعاتهم من غير أن يضعوا فاصلة أو نقطة أو إشارة استفهام أو علامة تعجب أو علامة تنصيص أو نقطتين.. إلخ وفي المواضع التي تتطلب ذلك، وهذه المراجعة الذاتية تعود الناشئة الاعتماد على النفس والثقة بها في تلافي الكثير من الهَنَات والهفوات[٢٥].

وفي طرائق تعليم التعبير الكتابي ثمة أمور لابد من مراعاتها ومنها:

١ـ عدم فرض الموضوعات على الناش ئة من غير تهيئة ذهنية ونفسية لها، إذ لابدَّ من الابتعاد عن إجبار الطفل على الكتابة في موضوع غالباً ما يكون بعيداً عن اهتماماته الراهنة . والسؤال الذي يُثار هنا : إذا لم يكن لدى الطفل رغبة في الكتابة فما العمل؟.

حدد السيد M.Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة إذ إنه يشبه ذلك بقصة حصان غير ظمآن «هيَّا إذن اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب حتى بالصراخ، وهيَّا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة»[٢٦].

حلّ Ferinet المشكلة بطريقة النص الحرّ، إذ يفسح في المجال أمام الطفل ليكتب في أي موضوع يريد، هذا من جهة ومن جهة أخرى أشار إلى طباعة كتابات الأطفال وتبادل الموضوعات بين المدارس، وهو يرى أنْ لا

---

(٢٥) الدكتور محمود أحمد السيّد، **اللسانيات وتعليم اللغة** دار المعرفة للطباعة والنشر تونس، ١٩٩٨، ص١٧٩.

(٢٦) راشيل كوهن، التعبير الكتابي، **مجلة مستقبليات**، اليونسكو، العدد ٥٣، سنة ١٩٨٥، ص٤١.

طريقة أفضل من ذلك إذ عندما يرى الطفل أنَّ موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة.

وإذا كانت درجات الحرية مفتوحة وغ ير محدودة فيمكن أن تضيق لتنحصر في ثلاثة موضوعات أو موضوعين يختار الطفل أحدهما.

ويُضاف إلى الموضوعات الحرة التي تستثير المتعلمين القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأيّ طفل أن يضع لها نهاية كما يريد. وهذا الأسلوب يُنمِّي اعتماده على نفسه في التفكير والبحث وأن يكون له نمط تفكيره الخاص وأسلوبه المميز.

٢- اختيار موضوعات التعبير من الخبرات المباشرة للصغار ومن الأمور المحسوسة، ومع النمو الفكري تختار الموضوعات من الخبرات غير المباشرة إلى جانب الخبرات المباشرة، ومن الأمور المجردة إلى جانب المحسوسة، ففي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تغلب الموضوعات المحسوسة والخبرات المباشرة . وفي الحلقة الثانية تزداد نسبة الخبرات غير المباشرة والأمور المجردة، وفي المرحلة الثانوية تغلب الأمور المجردة على المحسوسة.

وما دمنا في صدد التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الأساسي وخاصة في الحلقة الثانية منها كان لا بدّ من أن يدرب الأطفال على معالجة موضوعات تجمع بين المحسوس والمجرد، كأن يطلب إليهم على سبيل المثال وصف عامل وبيان أثر العمل في تقدم المجتمع، أو وصف حفل أقامته المدرسة لتكريم المتفوقين وتبيان دور التفوق في تقدم الوطن وارتقائه «فوصف العامل ووصف الحفل الذي أقامته المدرسة كلاهما محسوس، أما تبيان أثر العمل في تقدم المجتمع، وتبيان دور التفوق في تقدم الوطن وارتقائه فكلاهما مجرد».

ومن الموضوعات التي تجمع بين الجانبين الحسي والمجرد، والتي استثارت الدافعية لدى الأطفال في نهاية مرحلة التعليم الأساسي الموضوع التالي:

«اجتمع ثلاثة صيادين تحت شجرة وارفة الظلال على حافة نبع يتفجر ماءً صافياً، فلفت انتباه أحدهم صخرة نقشت عليها عبارة «تشبَّه بهذا النبع»، فأخذ كل واحد من هؤلاء الصيادين يفسر المعنى المقصود من هذه العبارة بطريقة تخالف طريقة الآخ ر. صف المشهد وبيّن المقصود من هذه العبارة كما وردت على ألسنة هؤلاء الصيادين».

وتتم معالجة هذا الموضوع بطريقة عصف الدماغ، إذ يتلقى المعلم العناصر والفِكَر التي يذكرها الأطفال كافة عن وصف الصيادين من حيث لباسهم وبندقيات الصيد وكلابهم والوضعية التي اتخذوها عل ى حافة النبع تحت الشجرة، ووصف الشجرة من حيث ضخامتها وعلو أغصانها وكثافة ظلها وتشابك أفنانها وانحناؤها فوق النبع ... الخ، ووصف الينبوع من حيث عذوبة مياهه وصفاؤها وبرودتها، ووصف الصخرة... الخ.

وفي القسم الثاني من الموضوع ثمة وقفة على المراد من عبارة «تشبه بهذ ا النبع» وهنا يجيء الجانب المعنوي المجرد، فيطلب المعلم إلى صغاره بيان كيف يمكن للإنسان أن يتشبه بهذا النبع؟ وما الذي يمكن أن يقوله الصيادون؟ ويتلقى المعلم إجابات ناشئته، إذ يقول أحدهم:

- إن الصياد الأول قال: إن المقصود من العبارة أن على الإنسان أن يكون كريماً معطاء، ولا يبتغي من وراء عطائه إلا الخير دون منٍّ أو أذى، شأنه في ذلك شأن هذا النبع الذي يعطي دون توقف، فتشرب منه الكائنات الحية نباتاً وحيواناً وبشراً...

- وقال الصياد الثاني: على المرء أن يتشبه بهذا النبع من حيث صفاء النفس وعذوبة الحديث ونقاء السريرة شأنه في ذلك شأن مياه هذا النبع الصافية والنقية، ومهما تعكرها ترجع إلى صفائها، فعلى الإنسان أن يكون بعيداً عن الكراهية والبغضاء والحقد والغضب...

- وقال الصياد الثالث: إننا نتشبه بهذا النبع في أن ثمة قوة في الاتحاد، فقطرة ماء واحدة لا تصنع شيئاً، أما عندما اجتمعت القطرات مع بعضها فشكلت قوة انبثقت من قلب الصخر، وهكذا يجب علينا أن نظل متحدين، ففي اتحاد العرب وتضامنهم قوة لهم.

وثمة فِكرٌ أخرى يمكن أن تضاف من مثل أن نتشبه بهذا النبع في تجدد مائه، إذ لو بقيت هذه المياه آسنة وراكدة لغدت مرتعاً للجراثيم، ولكن عندما تجددت في كل لحظة حافظت على نقائها وعذوبتها، وهكذا على المرء أن يجدد معلوماته باستمرار، وأن يكون طموحاً لا يقف عند قمة واحدة، بل أن يتطلع دوماً نحو الأفضل والأكمل والأبهى عبر مسيرة حياته.

٣- تنويع صيغ المعالجة: إن اتباع أسلوب واحد في المعالجة يدعو إلى الملل والسأم، ولكن عند ما تتنوع صغ المعالجة تستثير الحيوية في نفوس الصغار، وعلى سبيل المثال يمكن أن تتحول الجمل المشتملة على صيغ المفعولية إلى صيغ الفاعلية والجمل المشتملة على الماضي إلى الحاضر، كما أنَّ استخدام التشخيص يضفي على الوصف الحيوية، ويجعل اللوحة تنبض بالحياة.

٤- إنَّ التعبير لا يكتسب إلاّ من خلال التعبير نفسه فكثرة الكتابة ووضع الأطفال في مواقف حيّة تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير، ومن هنا كان تكليف المتعلمين كتابة القصص والمقالات الاجتماعية والمسرحيات القصيرة ومذكراتهم الش خصية ولا سيما في الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي يسهم أيَّما إسهام في مساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ويمس ذواتهم، ويكشف في الوقت نفسه عن الموهوبين منهم.

إنَّ كثرة الكتابة هي التي تؤدي إلى التمرس بها لتغدو بعد ذلك عملية سهلة وعفوية . أمّا الاقتصار على عدد محدّد من موضوعات التعبير يكتبها الأطفال خلال العام الدراسي فلا يؤدي إلى اكتساب مهارات الكتابة لأنَّ الكتابة حتى تغدو عادة لدى الطفل، لابد أن يمارسها بصورة مستمرة ذلك لأنَّ العادات لا تكتسب إلا بطريق الممارسة والتكرار.

٥- تدريب المتعلمين على تقويم موضوعات التعبير في ضوء معايير، ومن هذه المعايير:

آ - التقيد بالموضوع، إذ إن عدداً من المتعلمين مصابون بآفة الخروج عن الموضوع.

ب - وضوح الفكر والبعد عن التشويش والاضطراب في معالجتها.

ج - تسلسل الفكر.

د - تجنب التكرار.

هـ - الغنى في الشواهد والأدلة.

و - وضع الشواهد في أمكنتها المناسبة، إذ ليست العبرة في كثرة الشواهد، وإنما العبرة في توظيفها في مواضعها الملائمة.

ز - مراعاة المبنى والمعنى أو الشكل والمضمون، وعدم التحيز للأسلوب على حساب المعنى، أو للمعنى على حساب الأسلوب، وإنما تعتمد النظرة الموضوعية في مراعاة الجانبين معاً.

ح - تحقيق التعادل بين أقسام الموضوع، فلا تكون المقدمة على حساب العرض، ولا يكون الموضوع دون خاتمة.

ط - ظهور شخصية المتعلم في أثناء الكتابة ما أمكن.

ي - سلامة اللغة وخلوها من الأخطاء إملائية كانت أو نحوية أو خللاً في التركيب وركاكة في.

ك - وضع علامات الترقيم في أماكنها، إذ إن كثيراً من المتعلمين يكتبون موضوع التعبير من ألفه إلى يائه دون أن يضعوا نقطة ولا فاصلة ولا علامة استفهام ولا علامة تعجب ولا علامة تنصيص... الخ.

٦- اتباع الأساليب التربوية في تقويم كتابات الأطفال : وتتمثل هذه الأساليب في تشجيع المتعلم مهما تكن كتابته على الاستمرار في الكتابة، والابتعاد عن العبارات الجارحة التي تُثبِّط الهمم، والأخذ بيده نحو الأفضل، فكم من قدرات وُئِدَتْ بسبب الأسلوب غير التربوي ! وكم من قدرات نمت وأزهرت وأثمرت بسبب الأسلوب التربوي تشجيعاً وتعزيزاً واك تشافاً وارتقاءً !.

هـ - النحو والإملاء

سبقت الإشارة إلى أن التركيز على القوالب اللغوية إنما يتم في مرحلة الرياض والحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من غير الدخول في المصلحات النحوية . ويبدأ تعليم النحو في الصف الرابع أو الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. وثمة ثلاث طرائق استخدمت في تعليم النحو وهي:

١- الطريقة القياسية التي تبدأ بذكر القاعدة ثمأتي بالأمثلة عليها، لتأتي التدريبات وهي من أقدم الطرائق

٢- الطريقة الاستقرائية وهي أن تستقريَ القاعدة من خلال عدد من الأمثلة تأتي أولاً، وبعد الوصول إلى القاعدة تجيء التدريبات عليها.

٣- طريقة النصوص المتكاملة: إذ يرد نص متكامل شعري أو نثري حول موضوع معين، ويشتمل هذا النص على الأمثلة التي تشتمل على القاعدة ، وتستقرى الأمثلة وصولاً إلى القاعدة على غرار الطريقة الاستقرائية لتجيء التدريبات بعدها.

والطريقة الأخيرة هي المتبعة في تعليم القواعد النحوية في الأعمِّ الأغلب في وطننا العربي، وتعليم النحو ليس غاية في حدِّ ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، كما أنَّ الإملاء وسيلة هو الآخر لصحة الكتابة من الخطأ.

ومن الأساليب الناجحة في إكساب الطفل المهارات النحوية والإملائية أن تُبرمج المباحث النحوية والإملائية في وحدات صغيرة بحيث يتمثل الطفل الوحدة بعد تفتيتها إلى عدة أجزاء على ألاّ يتم الانتقال إلى أيّ جزء إلا بعد تعرف الجزء السابق. وثمة تدريبات يجيب عنها الطفل على أن تُقدَّم له الإجابة الصحيحة فيقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة، فيصحح إجابته بنفسه.

ويمكن تقديم برامج متنوعة بطريق الحاسوب كأن يقدم للمتعلم بعض الجمل الناقصة، ويطلب إليه أن يختار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات إحداها فقط هي الصحيحة، فإذا كان جوابه خطأ رفض الحاسوب هذا الجواب، ودعاه إلى م راجعة القاعدة ثم يحاول مجدَّداً فإذا كانت إجابته خاطئة رفضها أيضاً مُقدِّماً له عبارة «فكر جيداً» ويثيبه بكلمة صح أو صحيح إذا جاءت إجابته صحيحة .

وثمة مباحث التصريف والمطابقة والتثنية والجمع وإدخال النواسخ والنواصب والجوازم والأفعال الخمسة والإعراب ...

إلخ . هذه المباحث وغيرها يمكن برمجتها وتعليمها بوساطة الحاسوب وبطريقة التعلُّم الذاتي . والقواعد الإملائية شأنها شأن القواعد النحوية تُبرمج حتى يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات الإملائية الخاصة بالمباحث، فمبحث الهمزة يُجزَّأُ إلى وحدات صغيرة مثل همزتي الوصل والقطع، والهمزة المتوسطة التي تكتب على واو أو ياء أو ألف أو على السطر والهمزة المتطرفة المكتوبة على الألف أو الياء أو الواو أو على السطر..إلخ.

وفي كل حالة يتفاعل الطفل مع القاعدة مكتوبة أو مسجلة أو في الحاسوب إلخ.

وفي تعليم القواعد النحوية والإملائية تراعى الأ مور الآتية:

١- الابتعاد عن الشذوذ والاستثناءات والمماحكات والتأويلات والخلافات التي تنفّر المتعلمين من اللغة ، والتركيز على القواعد الوظيفية الأساسية التي يحتاج إليها الطفل في قراءته ومحادثته وتعبيره ليفهم بصورة سليمة ويمارس اللغة بصورة صحيحة [٢٧].

٢- الابتعاد عن التلقين الذي يمارسه بعض المعلمين، ودفع المتعلم إلى استنباط القاعدة وإكسابه مهارات التعلم الذاتي باستخدام التقنيات الحديثة.

ومن الاتجاهات الحديثة في تعلُّيم النحو تطبيق التعلم التعاوني الجمعي بحيث يكون كل عضو في الفريق مسؤولاً عن تعلُّم ما يجب أن يتعلمه، بالإضافة إلى مساعدة زملائه في المجموعة على التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جوٍّ من الإنجاز والتحصيل واكتساب مجموعة من المفاهيم النحوية وتطبيقاتها قراءة وكتابة، وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو تعلم القواعد النحوية[٢٨].

---

(٢٧) الدكتور محمود أحمد السيّد، **تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٦م.

- الدكتور محمود أحمد السيّد – أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً دار دمشق– ١٩٨٨م.

(٢٨) الدكتورة ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة٢٠٠٢، ص٢٩٦.

٣- الإكثار من التدريبات، إذ لا يكفي أن يتعرَّف المتعلم القاعدة والمصطلحات، وإنما لابد أن يمارس اللغة في مواقف الحياة، إذ من الملاحظ أنَّ اللغة التي يستخدمها الطفل داخل المدرسة لا يجدها في بيئته الخارجية، لذلك تبقى القواعد النحوية التي تعلَّمَها داخل جدران الفصل مجرَّد حقائق مجردةٍ على المستوى النظري فقط دون أن تتحول إلى ممارسة، في حين أنّ الأطفال في دول الغرب يكتسبون التراكيب النحوية الأساسية للغتهم بصورة طبيعية لأن تعلم النحو يتم في ظلال اللغة الوظيفية الطبيعية أي لغة الحياة النابضة[٢٩].

٤- التركيز في التدريبات العلاجية على مكامن الخطأ في أساليب الأطفال، ولاسيما تلك التي تتسرب إليها من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة...إلخ.

- اعتماد المفهوم الواسع للنحو أصواتًا واشتقاقًا وتصريفًا وضبطًا لأواخر الكلمات وأساليب ومعاني . وهذا المفهوم الواسع للنحو نسخ المفهوم السائد الذي ما يزال عالقًا في بعض الأذهان من حيث إن النحو علم لضبط أواخر الكلمات التي تتغير بتغير العوامل الداخلة عليها.

و - التذوق الأدبي

يُعَدُّ الذوق قدرة فطرية لدى الإنسان، ولكن لابدَّ من تفتيحها ونموها بتوفير الأجواء الملائمة التي تساعد على صقلها. وهنا يأتي دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي في نفوس الناشئة بطريق تمرُّسهم بالنصوص الأدبية، والعمل على إكسابهم مهارات التذوق الأدبي.

وتتمثل بعض مهارات التذوق الأدبي في:

١- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.

٢- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة وتحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وما بين الفِكَرِ من تناقض.

٣- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره النص.

٤- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور في النص.

٥- القدرة على اختيار أقرب الأبيات تعبيرًا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.

٦- حساسية المتعلم لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.

٧- تمثُّل الجو النفسي في النص وتبيان مدى قدرة الأبيات على استثارته.

٨- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٩- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الأساسية في النص[٣٠].

---

(٢٩) Weaver, constrance: Teaching grammar in context, postsmouth (NH: Boynton cook publishers inc 1996, p167.

(٣٠) الدكتور رشدي أحمد طعيمة، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧١.

وتظهر اللبنات الأولى للتذوق الأدبي في وقت مبكر، وعلى المعلم أن يعمل على:

١- تدريب الأطفال على الإحساس بالوزن والإيقاع والتخيل في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي الأناشيد مجال رَحْبٌ لهذه التدريبات، وإذا لم يتعلم الطفل في هذه المرحلة كلاً من الإحساس بالوزن والأداء وتذوق الكلمة والسرور بالأصوات والأنغام والإيقاعات فإن ثمة خطرًا في عدم إيقاظ ذلك كله في المراحل التالية.

وعلى المعلِّمين أن يفسحوا في المجال أمام الصغار لممارسة مختلف المناشط من لعب وغناء وقصص وتزيين بالصور ... إلخ على أن يُمرَّنوا من خلال الأناشيد التي يغنونها على الإحساس بالوزن والسرور بالأنغام وأدائها المعبّر، وأن تحت ل التمرينات المتعلقة بممارسة اللغة مكانة كبيرة من حيوية الصف من مثل الألعاب القصصية، ترداد لأغاني ....إلخ.

٢- خلق الرغبة في القراءة في نفوس الناشئة، واستثمار الميل المبكر للأدب في نفوسهم، ولا يخفى دور القراءة في مدِّ الطفل بالمتعة الفنية والزاد الفكري.

٣- فسح في المجال أمام الناشئة لاختيار النصوص في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، والتفتيش في الكتب عن طيبة خاطر، واستمزاج آرائهم فيما يحبون أن يتعلّموه، وأن يتعرَّف المعلِّمون رغباتهم واهتماماتهم لتلبية هذه الرغبات والاهتمامات، وهذا يتطلب صوغ تمرينات تخصب الذاكرة وتغذي حاجات الناشئة، وتنمي فيهم القدرة على الملاحظة والشعور والإحساس بالعلاقات والموازنة بين الأشياء.

٤- حفظ الأطفال النصوص الأدبية الرائعة في مبناها، الغنية في معناها، لأنَّ الذوق الأدبي يُنمَّى بطريق التمرس بالنصوص الجيدة، وهذا ما أشار إليه النقاد العرب والغربيون من أمثال «ابن سلام الجمحي » و«ابن قتيبة »، و«الآمدي » و«القاضي الجرجاني » و«ابن خلدون » و«أحمد أمين » من المعاصرين . ومن الغرب أشار إلى ذلك أيضًا الفيلسوف الفرنسي «ديدرو » والفيلسوف الألماني «كانت»... إلخ[٣١].

٥- تكليف الأطفال استكشاف حقائق كفه العمل الأدبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والصور بالطريقة التنقيبية.

وبإشراف جامعة «نانسي» كانت هناك عدة ورش تعمل في مجال التجريب على تعليم النصوص الأدبية للصغار[٣٢] فالورشة الخامسة Atelier N° 5 قامت بتجربة «التأمل حول النص: Rêver sur le texte» حيث رأت أنه لا يفسح في المجال عادة أمام خيال الأطفال بسبب ضيق الوقت أو بحجة إنجاز البرامج، فأراد القائمون

---

(٣١) محمد بن سلام الجمحي، **طبقات فحول الشعراء** شرح محمود محمد شاكر، دار المعارف للطباعة والنشر ص٨.=

= ابن قتيبة الدينوري، **الشعر والشعراء** تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر، ص٦٤

الآمدي (أبو القاسم الحسن بن بشر)، **الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري** تحقيق أحمد صقر، دار المعارف بمصر ١٩٦١.

القاضي الجرجاني (علي بن عبد العزيز)، **الوساطة بين المتنبي وخصومه** تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي ط٤، ١٩٦٦، ص٤١٣.

مقدمة العلامة ابن خلدون الطبعة الرابعة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان ص٥٦٢.

أحمد أمين، **النقد الأدبي** الجزء الأول، مكتبة النهضة المصرية ص١٧.

الدكتور محمد غنيمي هلال، **النقد الأدبي الحديث** دار مطابع الشعب القاهرة، ط٣ ١٩٦٤ ص ٣٠٤ .

(٣٢) المرجع السادس عشر ص٢٥٥.

الدكتور محمود السيد – الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها– مرجع سابق ص٢٥٥.

بالتجربة أن يُحدثوا ردَّة فعل لدى الصغير ودفعه إلى الكلام بوساطة النص والموسيقى، فلا شيء أجمل من الإصغاء إلى الطفل وهو يتحدَّث بدلاً من تلقينه كل شيء ومن حمله على السكوت.

يقرأ المعلم قسمًا من النص في الوقت الذي يُصغِي فيه الأطفال وبانتباه شديد يتخيلون نهاية للقصة التي تتلى على مسامعهم. ولقد أسفرت النتيجة عن أن هذا التدريب نال إعجاب الصغار أكثر من غيره، إذ من الواضح أنَّ الطفل لا يرى بعيني الكبير، فهو يصف الكون بألفاظه الخاصة، وبالحجم الذي يراه هو نفسه لا كما يراه المعلم، فحينما يرى الكبير المشهد كاملاً، يرى الطفل منه حادثة معينة، ويقف طويلاً عندها.

أما الورشة السادسة Atelier N° 6 فقامت بتجربة حول إبداع النص Créer le texte، وأنه يستطيع أن ينشئ نصًّا، وأنه يمكن إبداع نصوص هي أقرب إلى الشعر منها إلى النثر . ومن أجل هذه الغاية قُدِّمت عدة تمارين لصقل الذهن من بينها الكلمات المتقاطعة التي تُعدُّ وسيلة ممتعة تبعث في نفوس الصغار الميل إلى الكلمات من خارج النصوص، وكانت الكلمات مجموعة بوساطة الصور وأخرى من دونها.

وثمة تمارين متعددة حول إبداع النص مثل : الحرية تقوم بما يلي، وقد اهتم الصغار بهذا التمرين فإذا هم يكتبون: الحرية تقوم بعدم الذهاب إلى المدرسة.

وقامت الورشة التاسعة Atelier N° 9 بتجربة حول «النص ونحن le texte et nous» فرأت أن غاية النص تتمثل في : هل يمكن للنص أن يحمل الأطفال على الكلام؟ بوساطة الاتصال بالآخرين؟ بطرح المشكلات؟ بالمناقشة؟ وقد حُدِّدت المصطلحات على النحو التالي:

الكلام وعني به التعبير عن المشاعر.

الاتصال بالآخرين وقُصِدَ به توثيق الصلة معهم بالكلام.

طَرْحُ المشكلات حينما يلاحظ موضوع في النص يصلح للمناقشة.

المناقشة: وقُصِدَ بها المواجهة مع عدة أشخاص لإبداء الرأي حول قضية مطروحة.

والاتصال بالآخرين أسلوب ملائم، إذ تُحلَّلُ الأنباء التي يحملها إلينا الآخرون، ويُنسَّقُ مضمون هذه الأنباء، وكل نص يحتوي على الأقل على مشكلة، ويُفضِّل بعض الصغار القصة القصيرة والأنشودة كما يُفضِّل غيرهم المقالة المنشورة في الصحف أو النصوص الكلاسيكية. وثمة ورشة أخرى قامت بتجربة حول «عرض النص Dire le texte» وقُصِدَ به قراءته بصوت عال، ثم إعادة هذه القراءة وصولاً إلى القراءة الفضلى . ولدى كل تكرار يقدم تمرين جديد يسجل تقدمًا عن التمرين السابق بحيث لا يشعر الصغير بالملل ، على أن تكون القراءة معبرة وتفيض حيوية، فُيفهَم النص بوساطة النص نفسه، لأنَّ الرنين والنغم وحفظ الكلمات يؤثر في الصغار الذين يستمعون إلى النص ويجبرهم على الاتصال به اتصالاً شخصياً وحسياً فتتوثق العلاقة بينه وبينهم.

سادساً ـ عوامل مساعدة على الفهم

ثمة عوامل مساعدة على الفهم وتحسين التواصل اللغوي لدى الأطفال، ومن هذه العوامل:

١- اختيار الرموز اللفظية والكلمات الواضحة والمألوفة والمستمدة من عالم الصغار، إذ إنَّ صعوبة المفردات المستخدمة تؤدي إلى عسر في الفهم، فكلمة «طفق» في الجملة «طفق يبحث عن ماء» أصعب من كلمة «أخذ» في الجملة «أخذ يبحث عن ماء»، أو «أخذ يفتش عن ماء»[٣٣].

٢- اختيار الجمل القصيرة لأن طول الجملة يكون أصعب على الذاكرة من القصيرة.

٣- تخفيض عدد الفكر في الجملة، إذ إنَّ الجملة الطويلة المشتملة على عدد من الفكر تكون أصعب على الفهم من الجملة القصيرة التي تشتمل على فكرة أو فكرتين، فجملة «وصل المدير إلى المدرسة قبل ساعة من وصول معاونه» أسهل من جملة «وصل المدير إلى المدرسة في يوم الاحتفال قبل ساعة من وصول معاونه بصحبة أمين المكتب » لأنَّ الفِكَرَ فيها أقلُّ من الجمل ة الثانية، واستيعاب فكرها أسهل من استيعاب الفكر في الجملة الأخرى.

٤- الابتعاد عن التعقيد في تركيب الجمل، فالتقديم والتأخير في التركيب يزيد الفهم صعوبة، فجملة أكَرَم الطالبَ المعلمُ أصعب من جملة «أكرم المعلم الطالبَ»، فوقوع الكلمة في موقعها الطبيعي يسهل عملية الفهم، أما أن يرد المفعول به قبل الفاعل والخبر قبل المخبر عنه فيزيد الفهم صعوبة.

كما أنَّ الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجملية فيها فاصل تكون أصعب من مثيلتها التي تكون فيها المكونات متصلة، فجملة «وافقتِ المدرسَةُ على القيام بالرحلة المدرسية بعد نقاش دام ساعات » أسهل من جملة «وافقت المدرسة بعد نقاش دام ساعات على القيام بالرحلة المدرسية».

٥- الابتعاد عن الإيجاز المخل في عرض الفِكَرِ، فقد يظن الكاتب أو المتحدث أن لدى المستقبل خبرة في الموضوع فيختصر في كلامه، وهذا الاختصار يؤدي إلى عسر في الفهم وعدم تمثل.

٦- اتباع الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير يسهل عملية الفهم، فجملة: القَلَمُ فوق الكتاب أسهل للطفل من: الكتابُ تحت القلم، وجملة النقطة وسط الدائرة أسهل من: الدائرة حول النقطة وهكذا....

٧- وضوح الفكر في الذهن لأن الوضوح يؤدي إلى الوضوح، في حين أنَّ البلبلة والتشويش يؤديان إلى البلبلة والتشويش، وبقدر ما تكون الفكرة واضحة يكون التعبير عنها سهلاً وفهمها مستساغاً.

٨- التدريب على إدراك وظيفة الكلمة في الجملة، وإدراك العلاقات بين أجزاء الجمل، وتكوين الميل إلى البحث عن المعاني، لأنَّ إدراك ذلك كلَّه يسهل عملية الفهم.

٩- **الاستعانة بالتقنيات لتوضيح المفاهيم وتقريبها** إلى الأذهان فالصور والمجسمات والخرائط والوثائق والأجهزة والمعدات تساعد على عملية الفهم.

(٣٣) الدكتور داود عبده، فهم المسموع وفهم المقروء، الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، حزيران ٢٠٠٤، ص١٥٧.